

Se on kuin ympäri mutta vaihtaa yks sana

Pitkittäistutkimus *mutta*-sanon käytöstä alakoulun valmistavan luokan opetustilanteissa

Pro gradu -tutkielma

Satu Tahvanainen

Helsingin yliopiston suomen kielen,

suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten

ja kirjallisuuksien laitos

Marraskuu 2017



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitos	
Tekijä – Författare – Author Satu Tahvanainen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title <i>Se on kuin ympäri mutta vaihtaa yks sana.</i> Pitkittäistutkimus <i>mutta</i> -sanana käytöstä alakoulun valmistavan luokan opetustilanteissa			
Oppiaine – Läroämne – Subject Suomen kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Marraskuu 2017	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 89 + liite
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tässä tutkielmassa tarkastelen <i>mutta</i>-sanana käyttöä alakoulun valmistavalla luokalla. Selvitän, millaisia <i>mutta</i>-sanoja aineistossa esiintyy yhden lukuvuoden aikana ja millaisissa tilanteissa niitä käytetään opetuskontekstissa. Keskityn oppilaiden käyttämiin suomenkielisiin <i>mutta</i>-sanoihin, mutta tarkastelen myös millaisia malleja oppilaat saavat opettajilta. Suhteutan suomenkielisten <i>mutta</i>-sanojen käytön yleisyyttä myös niiden muunkielisten vastineiden esiintyvyyteen. Tarkastelun kohteena ovat kaikki <i>mutta</i>-esiintymät erottelematta sitä, onko kyseessä sen konjunktioimainen käyttö vai puhutulle kielelle ominainen partikkelikäyttö.</p> <p>Varsinainen aineistoni, josta tarkastelen suomenkielisiä <i>mutta</i>-sanoja, koostuu kymmenestä Long Second -hankkeen oppitunnista, jotka on kuvattu erään helsinkiläisen alakoulun valmistavalla luokalla 2010-luvulla. Koska aineistoni on luokahuonevuorovaikutusta, hyödynnän tutkimuksessani keskusteluanalyysiä, mutta sovellan analyysissäni myös aiempia tutkimuksia (toisen kielen) kielenoppimisesta, luokahuonevuorovaikutuksesta ja <i>mutta</i>-sanana käytöstä.</p> <p>Tutkimuksessani osoitan, että sekä oppilaat että opettajat käyttävät <i>mutta</i>-sanaa eniten vuoronalkuisessa asemassa. Sama pätee myös sanan muunkielisiin vastineisiin. Oppilaat käyttävät tyypillisesti <i>mutta</i>-alkuisia vuoroja vastustessaan opettajan edellä olevaa pyyntöä tai ohjeistusta tai herättäessään opettajan huomion luokahuoneessa. Lisäksi ne voivat esiintyä kysymyssanan kanssa sellaisissa vuoroissa, joissa tuodaan esille uusi näkökulma keskusteluun. <i>Mutta</i>-sanoilla aloitetaan usein siis vuoro, joka asettaa kontrastiin edellisen puhujan vuoron. Opettajien <i>mutta</i>-alkuiset vuorot puolestaan esiintyvät tyypillisesti sellaisissa tilanteissa, joissa he pyrkivät ohjaamaan oppilasta oikeaan vastaukseen tai keskittymään oppitunnilla meneillään olevaan toimintaan.</p> <p>Aineistostani löytyy myös tapauksia, joissa vuoron alussa <i>mutta</i>-sanana edellä esiintyy joko dialogipartikkeli, kuten <i>joo</i> tai kieltosana <i>ei</i>, sekä konjunktioimaisia rinnastavassa asemassa olevia <i>mutta</i>-sanoja. Ennakko-oletusteni mukaisesti rinnastavat <i>mutta</i>-sanat ilmaantuvat oppilaiden puheeseen vasta kevätlukukauden puolella, kun suurin osa oppilaista on käynyt valmistavaa luokkaa jo noin puolen vuoden ajan. Tällaiset vuoron keskellä esiintyvät <i>mutta</i>-konjunktioit esiintyvät suurimmaksi sellaisissa tilanteissa, joissa selitetään sanoja toisille oppilaille sananselityspelin yhteydessä.</p> <p>Kaiken kaikkiaan suomenkielisten <i>mutta</i>-sanojen tuottaminen on aineistoni perusteella yleisempää kevät- kuin syyslukukauden aikana, kun taas englannin <i>but</i>-sanoja tuotetaan kevätlukukauden aikana selvästi vähemmän kuin syyslukukauden aikana. Tutkimukseni osoittaa, että <i>mutta</i>-sanana sisältävillä vuoroilla on luokahuonekontekstissa monenlaisia funktioita, joilla oppilaat yrittävät vaikuttaa opettajaan ja toisinpäin.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords <i>mutta</i> , kakkoskielisyys, luokahuonevuorovaikutus, toisen kielen oppiminen			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitos			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Aineiston esittely	2
1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusote	5
2 Keskeisiä käsitteitä	7
2.1 Valmistava opetus	7
2.2 Tutkimuksen kannalta keskeisimmät keskustelunanalyysin käsitteet	8
2.2.1 Vuorottelujäsennys	8
2.2.2 Sekvenssijäsennys ja vierusparit	11
2.2.3 Korjausjäsennys	11
2.3 Lausuma ja lause	13
3 Luokkahuonevuorovaikutuksesta ja kielenoppimisesta	14
3.1 Luokkahuonevuorovaikutus ja kakkoskielinen keskustelu	14
3.2 Kielenoppimisesta	20
4 Oppilaiden tuottamat <i>mutta</i>-sanat ja niiden käyttö	24
4.1 Suomen <i>mutta</i> -sanat muunkieliset vastineet	28
4.2 Vuoronalkuiset <i>mutta</i> -sanat	33
4.2.1 Vastusteleva <i>mutta</i>	35
4.2.2 <i>Mutta</i> puhuttelun yhteydessä	39
4.2.3 <i>Mutta</i> kysymyssanan yhteydessä	40
4.2.4 <i>Mutta</i> uuden tai vastakkaisen näkökulman tarjoajana	42
4.3 Partikkelin kanssa esiintyvät <i>mutta</i> -sanat	44
4.4 Rinnastavat <i>mutta</i> -konjunktiot	49
4.5 Päätelmät	54
5 Opettajien tuottamat <i>mutta</i>-vuorot	55
5.1 Vuoronalkuiset <i>mutta</i> -sanat	61
5.2 Partikkelin kanssa esiintyvät <i>mutta</i> -sanat	69
5.3 Rinnastavat <i>mutta</i> -konjunktiot	73
5.4 Päätelmät	76
6 Yhteenvedoa ja pohdintaa	77
LÄHTEET	83
Liite 1: Long Second -hankkeen litterointimerkit	

1 Johdanto

Sana *mutta*¹ ei läheskään aina herätä positiivisia mielikuvia. Jokainen meistä varmasti tietää, miltä tuntuu saada positiivista palautetta, jota seuraa *mutta*-alkuinen lause. Joskus *mutta* tuntuu niin vahvalta, etteivät kehut tunnu ollenkaan merkityksellisiltä. Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että *mutta* luo kontrastiivisuutta ja odotuksenvastaisuutta (ks. esim. Korhonen-Kusch 1988; Sorjonen 1989; Niemi 2015). Onkin mielenkiintoista, kuinka näin pieni sana voi herättää joskus jopa suurta ärsytystä.

Tutkielmassani tarkastelen, miten erään pääkaupunkiseudun alakoulun valmistavan luokan oppilaat ja opettajat käyttävät sanaa *mutta*. Tutkin, missä vaiheessa oppilaat alkavat käyttää kyseistä sanaa ja millaisissa tilanteissa he käyttävät sitä lukuvuoden aikana. Tarkastelen, millaisia merkityksiä sekä opettajien että oppilaiden tuottamalla sanalla *mutta* on: pyritäänkö sen avulla kumoamaan edellisen puhujan vuoro, tuomaan siihen lisätietoa vai onko sen tarkoituksena tuoda lisätietoa omaan vuoroon? Puhun tutkielmassa *mutta*-sanasta, koska eri asemilla sillä on erilaisia funktioita. Toisinaan se esiintyy kirjoitetustakin kielestä tutussa konjunktioikäytössä (VISK § 817) mutta sen lisäksi partikkelina (VISK § 801). Sanalle *mutta* on myös määritelty oma semanttinen merkitys, jonka mukaan *mutta* on ”vastakohtaa tai rajoitusta ilmaiseva rinnastuskonjunktio” (Kielitoimiston sanakirja s.v. *mutta*). Esimerkiksi sanalla *ja* ei ole samanlaista semanttista merkitystä, vaan sitä kuvaillaan Kielitoimiston sanakirjassa ”sanoja tai lauseita yhdistäväksi rinnastuskonjunktiksi” (Kielitoimiston sanakirja s.v. *ja*).

Koska valmistavalla luokalla on maahanmuuttajaoppilaita, tunneilla kuullaan useita eri kieliä, kuten viroa, venäjää ja englantia. Suomen *mutta*-sanaa vastaavia sanoja esiintyy myös näillä kielillä. Kiinnostavaa onkin tarkastella myös sanojen *mutta* ja *but* suhdetta. Onko suomenkielinen *mutta* suhteessa yleisempi keväällä aineistonkeruun loppupuolella kuin lukuvuoden alussa? Tutkielmassani keskityn oppilaiden käyttämiin *mutta*-sanoihin, mutta käsittelen myös opettajien käyttämiä *mutta*-sanoja selvittääkseni millaisia malleja oppilaat ovat saaneet *mutta*-sanankäyttöön.

¹ *Mutta* voi esiintyä myös sen puhekielisenä, lyhentyneenä versiona *mut*. Tutkielmassani kirjoitan tämän käsitteen muodossa *mutta*, ja viittaan tällä kirjoitusmuodolla kumpaankin *mutta*-sanankäyttöön.

Aineistona käytän Long Second -aineistoa. Long Second -aineisto on kuvattu yhden lukuvuoden aikana kahdesti viikossa 2010-luvulla erään helsinkiläisen alakoulun valmistavalla luokalla. Idean aiheeseeni sain, kun tutustuin tallennettuihin oppitunteihin. Varsinkin oppitunneilla, joilla pelattiin sananselityspeliä, oli mielestäni kiinnostavia *mutta*-tapauksia. Tutkimustani pohjustaa myös kandidaatintutkielma, jossa tarkastellaan erään vironkielisen oppijan konjunktioiden käytöstä (Mattila 2014). Kyseisestä kandidaatintutkielmasta käy selväksi, että konjunktioita käytetään näillä oppitunneilla runsaasti ja että niistä löytyy vielä paljon tutkittavaa. Oman selvittelytyön ja Mattilan kandidaatintutkielman pohjalta huomasin, että *mutta* on yksi yleisimmin käytetyistä konjunktioista aineiston oppilailla. Koska *mutta*-sanankäyttö kiinnostaa minua muutenkin kirjoitetussa ja puhutussa kielessä, halusin perehtyä aiheeseen enemmän. Ylipäänsä halusin tietää, miten jonkin tietyn, yksittäisen kielenpiirteen käyttö opitaan ja miten sen käyttö muuttuu lukuvuoden aikana.

Tutkielmani rakenne on seuraavanlainen: Tässä luvussa eli johdantoluvussa esittelen tutkimukseni lähtökohtia, kuten aineiston (luku 1.1) ja tutkimusotteen (luku 1.2). Luvussa 2 kerron tutkielmani kannalta keskeisimmät käsitteet. Luvussa 3 taustoitan analyysia kertomalla teoriaa luokahuonevuorovaikutuksesta ja kielenoppimisesta. Luvut 4 ja 5 ovat analyysilukuja. Luvussa 4 analysoin oppilaiden tuottamia *mutta*-sanoja, ja luvussa 5 puolestaan esittelen opettajien käyttämiä *mutta*-sanoja. Lopuksi olen koonnut keskeisimmät havainnot ja tulokset lukuun 6.

1.1 Aineiston esittely

Kuten aiemmin totesin, tutkimuksessani käytän Long Second -aineistoa. Long Second on Koneen Säätiön rahoittama pitkittäistutkimushanke (2011–2016), jonka aineistoa tutkitaan sekä Helsingin että Tallinnan yliopistossa. Long Second -aineisto on merkittävä, sillä se eroaa muista oppijansuomen korpuksista mm. siksi, että kyseessä on pitkittäisaineisto, joka kattaa kokonaisen lukuvuoden ja siksi, että aineistoa on kuvattu tiheällä aikavälillä. Lisäksi aineisto on kuvattu kahdella kameralla, mikä mahdollistaa multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimisen. Aineisto erottuu myös luokassa esiintyvän samanaikaisvuorovaikutuksen ja luonnollisen pienryhmäluokkatilanteen ansiosta. Koska aineistoissa on

useita viron- ja venäjänkielisiä oppilaita, joilta on runsaasti materiaalia, se antaa mahdollisuuden keskittyä tarkemmin juuri näihin oppilaihin. (Long Second -hankkeen internet-sivut.)

Long Second -aineisto on kerätty erään helsinkiläisen alakoulun valmistavalta luokalta 2010-luvun alussa. Aineistoa on kerätty videoimalla kahtena päivänä viikossa, tiistaisin ja torstaisin. Kunakin päivänä on kuvattu yksi oppitunti, jonka kesto on noin 45 minuuttia. Luokassa on eri opettajat ja eri istumajärjestys kumpanakin viikonpäivänä. Tiistaisin opettajana on Suvi, ja oppilaat istuvat erillään. Torstaisin opettajana on Sirpa, ja oppilaat istuvat tällöin yhteisen pöydän ääressä. Oppilaita on luokassa yhden oppitunnin aikana 5–7, ja heidän ikänsä vaihtelee seitsemästä ikävuodesta kahteentoista ikävuoteen.

Aineiston pääosallistujat puhuvat äidinkielenään viroa ja venäjää. Pääosallistujilla tarkoitan oppilaita, jotka käyvät valmistavaa luokkaa koko lukuvuoden ajan. Tällaisia oppilaita on aineistossa viisi, Radimir, Rolan, Eetu, Eimar ja Ebba. Radimir ja Rolan käyttävät äidinkielenään venäjää, kun taas Eetu, Eimar ja Ebba käyttävät äidinkielenään viroa. Aineistossa on myös muita osallistujia. Muut lapset puhuvat äidinkielenään makedoniaa, latviaa ja portugalia. Taulukossa 1 olen kuvannut osallistujien äidinkielen, kotimaan ennen Suomeen tuloa sekä muut kielet, joita oppilas käyttää oppitunneilla oman äidinkielensä ja suomen kielen lisäksi. Pseudonyymit on luotu oppilaan äidinkielen englanninkielisen vastineen etukirjaimen mukaan, esimerkiksi Rolan – Russian, Eetu - Estonian.

Taulukko 1. Aineistossa esiintyvät oppilaat ja heidän käyttämänsä kielet.

Oppilaan nimi	Äidinkieli	Kotimaa ennen Suomeen tuloa	Muut oppilaan käyttämät kielet
Rolan	venäjä	Venäjä	englanti
Radimir	venäjä	Viro	englanti
Eetu	viro	Viro	englanti, venäjä
Eimar	viro	Viro	englanti
Ebba	viro	Viro	englanti
Paulo Angelo	portugali	Angola	ei tietoa
Laima	latvia	Latvia	englanti, venäjä

Mila	makedonia	Makedonia	ei tietoa
Maksim	makedonia	Makedonia	englanti

Tutkimukseni on pitkittäistutkimus, ja aineistoa on yhdeksän kuukauden ajalta. Lukuun 4, jossa käsittelen oppilaiden tuottamia *mutta*-sanoja, olen valinnut tästä mukaan 10 oppituntia, joista ensimmäinen sijoittuu marraskuulle ja viimeinen huhtikuulle. Lukuun 5, jossa käsittelen opettajan tuottamia *mutta*-sanoja, olen valinnut kolme oppituntia. Näistä ensimmäinen sijoittuu syyskuulle, toinen tammikuulle ja kolmas maaliskuulle. Luvun 5 oppitunneista tammikuun ja maaliskuun oppitunnit ovat sellaisia, joita käsittelen myös luvussa 4. Näin ollen käsittelen yhteensä 11:tä eri oppituntia.

Taulukkoon 2 olen kuvannut tutkimuksessani käyttämäni oppitunnit sekä oppitunneilla läsnä olevat oppilaat, opettajat ja koulunkäyntiavustajat.

Taulukko 2. Aineiston oppitunnit ja niiden osallistujat oppitunneilla.

Oppitunti	Luokassa olevat oppilaat	Opettaja ja avustaja
Syyskuu	Rolan, Eimar, Eetu, Ebba, Laima, Mila ja Maksim	Suvi avustaja Seija
Marraskuu 1/2	Rolan, Radimir, Eimar, Eetu ja Ebba	Sirpa avustaja Seija
Marraskuu 2/2	Rolan, Radimir, Eimar, Eetu ja Ebba	Sirpa avustaja Seija
Joulukuu	Rolan, Radimir, Eimar, Eetu ja Ebba	Suvi
Tammikuu 1/3	Rolan, Radimir, Eimar, Eetu, Ebba ja Paulo Angelo	Suvi sijaisavustaja
Tammikuu 2/3	Rolan, Eimar, Eetu, Ebba ja Paulo Angelo	Sirpa sijaisavustaja
Tammikuu 3/3	Rolan, Eimar, Eetu, Ebba ja Paulo Angelo	Suvi avustaja Seija
Helmikuu 1/2	Rolan, Radimir, Eetu, Ebba ja Paulo Angelo	sijaisopettaja avustaja Seija

Helmikuu 2/2	Rolan, Radimir, Eetu, Eimar, Ebba ja Paulo Angelo	Sirpa Sijaisavustaja Santeri
Maaliskuu	Rolan, Radimir, Ebba ja Paulo Angelo	Suvi sijaisavustaja Santeri
Huhtikuu	Rolan, Radimir, Eetu ja Paulo Angelo	sijaisopettaja sijaisavustaja Santeri

Tähän mennessä videoiduista oppitunneista on litteroitu melkein kaikki, joten tutkimuksessani pystyn hyödyntämään aineistoa hyvin laajasti. Litteraatteihin on merkitty myös venäjänkieliset käännökset, mikä mahdollistaa myös *mutta*-sanana venäjänkielisen vastineen käytön tarkastelun. Litteraatit ovat keskitarkkoja, ja niissä käytetyt litterointimerkit on esitetty liitteessä 1. Aineiston keskitarkkoihin litteraatteihin ei ole merkitty mm. puhenopeutta tai sävelkulkua prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa. Olen kuitenkin lisännyt litteraatteihin joitakin tarkennuksia, kuten merkintöjä multimodaalisesta toiminnasta, mikäli nämä ovat tarpeellisia analyysini kannalta.

Aineisto on kuvattu kahdella kameralla, ja luokassa on kaksi mikrofonia. Osalla oppitunneista mikrofonit on kiinnitetty kahdelle oppilaalle. Kahden opettajan lisäksi luokassa on mukana useimmiten myös 1–2 koulunkäyntiavustajaa. Yksi oppitunneista (huhtikuu) on sellainen, että luokassa on sijainen ja avustaja.

Long Second -aineistosta on tehty useita opinnäytetöitä, kuten aineenopettajakoulutuksen seminaaritöitä, kandidaatintutkielmia ja pro gradu -tutkielmia (ks. esim. Gustaffson 2014, Henriksson 2014, Kuusisto 2016.) Aineistosta on tekeillä myös yksi väitöskirja (Yli-Piipari, tekeillä). Tutkielmia on tehty niin opettajankoulutuslaitoksen puolella kuin suomen kielen laitoksella.

1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusote

Kuten johdannon alussa kerroin, tarkastelen tässä tutkielmassa *mutta*-sanana käyttöä sekä oppilailla että opettajilla. Tutkielmani pääosassa ovat oppilaiden tuottamien *mutta*-sanojen tarkastelu, mutta esittelen myös opettajien puheessa esiintyviä *mutta*-sanoja, ja koitan

tarkastella, millaisia malleja opettajat antavat oppilaille *mutta*-sanojen käytöstä. Tarkastelen tässä tutkielmassa seuraavia kysymyksiä:

1) **Kuinka paljon *mutta*-sanoja lukuvuoden aikana esiintyy?**

Kuinka moni oppilas käyttää *mutta*-sanoja suomeksi? Käytetäänkö *mutta*-sanoja enemmän lukuvuoden loppupuolella kuin lukuvuoden alkupuolella? Väheneekö englannin kielellä tai omalla äidinkielellä käytettyjen *mutta*-sanon vastineiden määrä lukuvuoden aikana?

2) **Miten *mutta*-sanoja käytetään kakkoskielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa?**

Ovatko *mutta*-sanat vuoron alussa, lopussa vai keskellä? Millaisissa tilanteissa *mutta*-sanoja esiintyy? Millaisia merkityksiä *mutta*-sanoilla on eri tilanteissa?

Tutkimuskysymys 1 koskee nimenomaan analyysilukua 4, jossa käsittelem oppilaiden tuottamia *mutta*-sanoja. Tutkimuskysymys 2 koskee sekä analyysilukua 4 että analyysilukua 5, jossa tarkastelen opettajan tuottamia *mutta*-sanoja. Tämä johtuu siitä, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, miten oppilaat ovat oppineet *mutta*-sanon käytön. Tällaista tutkimuskysymykseen ei ole tarvetta vastata luvussa 5. Tutkimus on pääosin kvalitatiivinen, mutta olen tehnyt myös kvantitatiivista tutkimusta havainnollistaakseni *mutta*-sanojen lukumäärää eri tilanteissa eri ajankohtina ja eri oppilaiden välillä.

Aineiston analyysissa hyödynnän aiempaa tutkimusta, jota on tehty kieltenoppimisesta ja *mutta*-sanoista. Koska aineistoni on luokahuonevuorovaikutusta, myös analyysini on vuorovaikutuslähtöistä. Havainnot ja tulkinnat pohjautuvat aina ensisijaisesti aineistossa käytyihin keskusteluihin. Niinpä tukeudun myös keskustelunanalyysiin, josta keskeisiä käsitteitä omalle tutkimukselleni ovat erityisesti vuorottelu-, sekvenssi- ja korjausjäsenitys, jotka esittelen luvussa 2.2.

2 Keskeisiä käsitteitä

Edellisessä luvussa esittelin tutkimukseni aineiston ja tutkimusotteen. Tähän lukuun olen koonnut tutkielmani kannalta keskeisimpiä käsitteitä. Luvussa 2.1 kerron, mitä tarkoitetaan valmistavalla opetuksella, luvussa 2.2 esittelen tutkimukseni kannalta tärkeimmät keskustelunanalyysin käsitteet (vuorottelu-, sekvenssi- ja korjausjäsenitys), ja luvussa 2.3 tuon esille lauseen ja lausuman käsitteet.

2.1 Valmistava opetus

1990-luvulle saakka muuttoliikenne Suomesta muualle maailmaan oli suurempaa kuin muuttoliikenne Suomeen. Tällöin Suomeen tuli huomattavia määriä inkeriläisiä paluumuuttajia sekä pakolaisia Somaliasta ja entisen Jugoslavian alueelta. Nykyään suurin osa Suomeen muuttavista on kotoisin Euroopan Unionin alueelta. Vuonna 2016 Suomessa oli 364 787 ulkomaalaistaustaista henkilöä, mikä tarkoittaa 6,6 prosenttia koko Suomen väestöstä. Näistä peräti 12 prosenttia asuu Uudellamaalla. (Tilastokeskuksen internetsivut.)

Vieraskielisiä eli henkilöitä, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, asui vuonna 2016 Suomessa 354 000, mikä tarkoittaa 6,4 prosenttia koko väestöstä. Suurimmat vieraskieliset kieliryhmät tuolloin olivat järjestyksessä venäjä, viro, arabia, somali ja englantia. Muita suurehkoja vieraskielisiä ryhmiä ovat mm. kurdi, kiina, persia/ farsi, albania, vietnam, thai, espanja ja turkki. Näistä arabian-, kurdin-, ja persian- sekä farsinkielisten suuri määrä selittyy syksyn 2015 pakolaisvirralla. (Tilastokeskuksen internetsivut.)

Valmistava opetus onkin perustettu suomalaiseseen koulujärjestelmään kasvaneen maahanmuuton takia. Kun maahanmuuttajalapsi tulee Suomeen, aloittaa hän koulunkäyntinsä yleensä valmistavalla luokalla. Lapsi oppii valmistavan opetuksen aikana suomen kieltä ja niitä oppiaineiden sisältöjä, joita hänen kanssaan samaa ikäluokkaa olevat opiskelevat oppitunneillaan. Vähitellen lapsi oppii kieltä ja eri aineiden sisältöjä ja käsitteitä niin hyvin, että hän on valmis siirtymään perusopetukseen. (Opetushallitus 2015.)

Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2015) kerrotaan, että maahanmuuttajille järjestetyn valmistavan opetuksen tehtävänä on

antaa oppilaalle sellaiset taidot ja valmiudet suomen tai ruotsin kielessä, jotta hän pystyy selviytymään peruskoulussa ja jotta hän kotoutuu paremmin suomalaiseen yhteiskuntaan. Oppilaalle tehdään valmistavaa opetusta varten oma opinto-ohjelma tavoitteineen. Valmistavan opetuksen laajuus on 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille 1000 tuntia, mutta opiskelijan on mahdollista siirtyä perusopetukseen jo aiemmin, mikäli hänen taitonsa ovat riittävät sen seuraamiseen. (Opetushallitus 2015.)

Valmistavan opetuksen aikana oppilaalle opetetaan oppiaineita siten, että hän pystyy integroitumaan hänen kanssaan samalla ikäkaudella olevien oppilaiden ryhmään. Valmistavassa opetuksessa otetaan huomioon myös oppilaiden oma koulutausta ja kielelliset valmiudet. Opetuksessa painottuu eniten suomen tai ruotsin kielen ja kirjallisuuden opetus, jonka pohjana noudatetaan perusopetuksen suomi/ruotsi toisena kielenä - oppiaineen opetussuunnitelmaa. Valmistavan opetuksen tavoitteena on luoda oppijalle kehittyvä alkeiskielitaito. Suomen tai ruotsin kielen opettaminen on pohjana myös muiden aineiden opettamiselle. Oppilas saattaa saada opetusta muissa oppiaineissa myös omalla äidinkielellään. (Opetushallitus 2015.)

2.2 Tutkimuksen kannalta keskeisimmät keskustelunanalyysin käsitteet

Tarkastelemani aineisto on vuorovaikutuslähtöistä, minkä vuoksi tukeudun aiempien *mutta*-sanoista ja kielenoppimisesta tehtyjen tutkimusten lisäksi myös keskustelunanalyysin teoriaan. Seuraavissa alaluvuissa esittelen vuorottelu-, sekvenssi- ja korjausjäsenyksen käsitteet.

2.2.1 Vuorottelujäsennys

Vuorottelun säännöstö pohjautuu vuonna 1974 *Language*ssa julkaistuun artikkeliin *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. Artikkelin ovat kirjoittaneet Harvey Sacks, Emanuel Schegloff ja Gail Jefferson. Ennen sen julkaisua Sacks oli pitänyt samoista asioista luentoja syksyllä 1968. Artikkelin tarkoituksena oli esitellä ”yksinkertainen” säännöstö siitä, milloin kukakin voi puhua ja kuinka pitkään, sekä miten keskustelun osallistujat voivat vaihtaa vuoroja ei-institutionaalisessa keskustelussa. (Sacks ym. 1974.) Tässä artikkelissa esiteltyjä periaatteita pidetään vielä tänäkin

päivänä yhtenä keskustelunanalyysin tärkeimmistä kulmakivistä. Vuorottelussa on kuitenkin eroavaisuuksia institutionaalisten ja ei-institutionaalisten keskusteluiden välillä, ja tätä säännöstöä onkin muokattu institutionaalsiin keskusteluihin, kuten luokkahuonetilanteisiin sopivaksi (Hakulinen 1997: 32–33).

Kaikkia sosiaalisia tilanteita varten on olemassa erilaiset vuorottelusäännöt, ja kaikissa näissä tilanteissa on jotenkin sovittava vuorojen vaihtamisesta. Keskustelun vuorottelunormit opitaan jo lapsena. Keskeisintä vuorottelussa on, että vuorottelu on sujuvaa. Keskustelulle tyypillistä on esimerkiksi, että osallistujat eivät noteeraa vuorotellen puhumista, mutta huomioivat, mikäli jotkut osallistujista puhuvat samaan aikaan. Lisäksi keskustelunanalyysi tutkii vuorojen koostumusta eli sitä, millaisia kielipiillisiä piirteitä vuoroissa on. Keskustelunanalyysissa lausetta tarkastellaan eri tavalla kuin kirjoitetussa kielessä. Keskustelussa lauseita kutsutaan lausumiksi. Nämä lausumat eivät ole aina kielipiillisesti ”oikein”, mutta keskustelunanalyysissa ei keskitytä kielen normatiivisuuden tarkasteluun, vaan ennemminkin esimerkiksi siihen, millaisia lausumia keskustelussa tuotetaan. (Ks. esim. Hakulinen 1997: 32–35; Drew ja Heritage 1992; Drew ja Sorjonen 1996.)

Sacks ym. osoittavat, että vapaassa arkikeskustelussa on tyypillistä, että yksi puhuja puhuu kerrallaan ja puhuja vaihtuu usein. Vuorottelu on usein sujuvaa, mutta keskustelussa voi esiintyä lyhyitä päällekkäisyyksiä. Vuorojen järjestys ja pituus sekä keskustelun pituus vaihtelevat, eikä niitä ole sovittu ennalta. Myöskään vuorojen sisältöä tai vuorojen jakautumista puhujien kesken ei ole sovittu etukäteen. Keskustelun edetessä saatetaan korjata myös erilaisia häiriöitä. (Ks. esim. Hakulinen 1997: 35; Sacks ym. 1974.)

Institutionaalisessa keskustelussa vuorottelu saattaa sen sijaan olla erilaista, ja esimerkiksi vuorojen järjestys saattaa olla päätetty aiemmin. (Hakulinen 1997: 36). Näin on esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksessa, jota voidaan pitää institutionaalisena keskusteluna (ks. lukua 3.1). Tästä syystä myös vuorottelu arkikeskustelussa ja luokkahuoneessa näyttäytyvät erilaisina. Tarkastelen seuraavaksi vuoron jakelun periaatteita arkikeskustelussa ja luokkahuonevuorovaikutuksessa.

Vuoron jakelun yleiset periaatteet voi tiivistää seuraavasti (Hakulinen 1997: 45; Sacks ym. 1974: 704):

1. Vuoron ensimmäisessä mahdollisessa puhujanvaihdoskohdassa (siirtymän mahdollistavassa kohdassa eli SMK:ssa, engl. transition relevance place, TRP) toteutuu jokin seuraavista vaihtoehtoista:
 - a) Jos vuoro on rakentunut siten, että sen käyttäjä valitsee seuraavan puhujan, tällä on oikeus ja velvollisuus ottaa vuoro; muilla ei tätä oikeutta eikä velvollisuutta ole;
 - b) jos seuraavaa puhujaa ei ole osoitettu, voi vallita itsevalinta, toisin sanoen ensimmäinen ehättävä saa vuoron;
 - c) jos seuraavaa puhujaa ei ole osoitettu eikä kukaan valitse itseään seuraavaksi, äänessäolija voi jatkaa itse, kunnes joku muu tarjoutuu.
2. Ellei ensimmäisessä SMK:ssa ole sovellettu sääntöä 1a eikä 1b vaan 1c (siis puhuja jatkanut itse), säännöstö 1a–c soveltuu uudestaan seuraavassa SMK:ssa.

Nämä arkikeskustelua koskevat säännöt toteutuvat edellä esitellyssä järjestyksessä. Koulun oppitunti ei kuitenkaan ole yhtenäinen vuorovaikutusjärjestelmä, vaan ennemminkin erilaisten järjestelmien verkosto (ks. esim. Hall 2004: 607–612). Vuorovaikutus luokkahuoneessa on monenkeskistä keskustelua. Puheenvuoroja pyydetään ja jaetaan muille, ja niitä otetaan joskus oma-aloitteisesti esimerkiksi viittaamalla ja puhuttelemalla. (Mm. Lehtimaja 2012: 212–214.) McHoul (1978) on kuvannut seuraavasti luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorottelua, jonka Tainio (2007) on suomentanut seuraavasti (mts. 33):

Vuorottelu luokkahuoneessa:

I Opettajan vuoron jälkeen:

- (A) Opettaja valitsee seuraavaksi puhujaksi yksittäisen oppilaan, joka ryhtyy äänessäolijaksi.
 - (a) Opettaja nimeää tai muuten osoittaa selkeästi seuraavan puhujan.
 - (b) Opettaja osoittaa vuoron koko luokalle tai ryhmälle oppilaita, joista toivoo yhden valikoituvan seuraavaksi puhujaksi.
- (B) Mikäli oppilas ei ota vuoroa, opettaja jatkaa.

II Oppilaan vuoron jälkeen:

- (A) Jos oppilas ei valitse seuraavaa puhujaa, opettaja jatkaa.
- (B) Jos oppilas valitsee seuraavan puhujan, sen tulee olla opettaja.
- (C) Vain jos opettaja ei jatka, oppilas voi jatkaa äänessäolijana.

Aivan tällä tavalla vuorottelu ei kuitenkaan toimi tänä päivänä (ks. lukua 3.1), mutta kuvaus antaa karkean yleiskuvan luokkahuonekeskustelun kulusta. Edellä kuvatuista vuorottelun malleissa voidaan kuitenkin nähdä eroja. Luokkahuoneessa puheenvuorojen käyttäminen on jokseenkin säädeltyä, toisin kuin arkikeskustelussa. Tähän tietenkin vaikuttaa se, että luokkahuoneessa keskustelun osallistujilla on roolit ja opettaja on se, joka usein jakaa vuoroja (kohta I). Käytännössä vuorottelu luokkahuoneessa kulkee opettajan

ja oppilaan välillä, eikä luokkahuonevuorovaikutuksessa synny samanlaisia itsevalintatilanteita kuin arkikeskusteluissa. (Ks. esim. Tainio 2007: 32–33.) Käsittelen vuorottelua luokkahuoneessa tarkemmin luvussa 3.1, jossa esittelen teoriaa luokkahuonevuorovaikutuksesta.

2.2.2 Sekvenssijäsennys ja vierusparit

Sekventiaalisuudella tarkoitetaan sitä, miten peräkkäiset puheenvuorot kytkeytyvät toisiinsa ja millaisia sekvenssejä, eli toisiinsa liittyviä toimintoja, näistä puhetoiminnoista muodostuu. Mikäli kahden vuoron välinen kytkös on todella selkeä, nimitetään näitä vuoroja vieruspareiksi. Vierusparin vuorot ovat eri puhujien esittämiä. Ensimmäistä vuoroa kutsutaan etujäseneksi ja jälkimmäistä nimitetään jälkijäseneksi. Vieruspareja ovat esimerkiksi tervehdys ja vastatervehdys, huomionkohdistin ja vastaus, kysymys ja vastaus sekä ehdotus tai pyyntö ja sen hyväksyminen tai torjuminen. (Ks. esim. Raevaara 1997: 75–76; Heritage 1984: 261; Goodwin ja Heritage 1990: 288; Schegloff ja Sacks 1973: 295–296.) Vierusparin yhteydessä voi myös esiintyä laajennuksia, kuten tarkentava kysymys etujäsenenä olevan ehdotuksen jälkeen (Raevaara 2016: 146). Luokkahuonevuorovaikutuksessa esiintyy tyypillisesti paljon kysymys–vastaus-vieruspareja, joissa opettaja esittää kysymyksiä ja oppilaat vastauksia, mutta myös toisinpäin.

Vierusparin etujäsen voi saada erilaisia jälkijäseniä, ja vieruspareja voikin tarkastella preferenssijäsennyksen näkökulmasta. Jälkijäsen voi olla preferoitu tai preferoimaton. Preferoiduksi vastaukseksi nimitetään sellaista jälkijäsentä, joka on suotuisampi etujäseneneen nähden, ja preferoimattomaksi vastaukseksi puolestaan sellaista jälkijäsentä, joka on jollain tavalla ongelmallisempi etujäseneneen nähden. Esimerkiksi pyyntöön suostuminen on tyypillisesti preferoitu jälkijäsen, kun taas pyynnöstä kieltäytyminen on preferoimaton jälkijäsen. Preferoitu jälkijäsen tuotetaan yleensä heti tai jopa päällekkäin etujäseneneen nähden. (Tainio 1997: 93–97, Schegloff ja Sacks 1973: 296.)

2.2.3 Korjausjäsenitys

Kolmas olennainen keskustelun jäsenityksen muoto on korjausjäsenitys, ja se on myös luokkahuonevuorovaikutuksessa tyypillinen ilmiö. Keskustelunanalyysissa korjauksella

tarkoitetaan prosessia, jolla selvitetään jokin vuorovaikutuksen ongelma. Korjausjakson aloittaja voi olla joko se, joka tuottaa ongelman, tai se, joka vastaanottaa ongelman, ja jompikumpi näistä voi ratkaista ongelman. Korjauksia, jotka aloittaa ongelman tuottaja, kutsutaan itsekorjauksiksi. Prefenssijäsennyksen mukaan itsekorjaukset ovat preferoidumpia kuin toisen tekemät korjaukset. (Ks. esim. Sorjonen 1997: 112–113.)

Korjauksia on siis erityyppisiä, ja korjauksen voi tehdä myös vastaanottaja. Yksi näistä on edellä mainittu itsekorjaus. Itsekorjaukset ovat tyypillisiä esimerkiksi kaksoikielissä keskusteluissa, jolloin puhuja yrittää itse ratkaista oikean sanan tai sanan muodon (ks. esim. Kurhila ja Lindholm 2016: 225). Korjauksen voi tehdä myös vastaanottaja. Tähän on erilaisia tapoja. Suoralla korjauksella tarkoitetaan korjausta, jonka tuottaa vastaanottaja ja joka on vastaanottajan näkökulmasta virheettömämpi kuin ongelman tuottajan vuoro. Suoraa korjaamista tyypillisempää on se, että ongelmavuoron vastaanottaja esittää korjausaloitteen. Korjausaloitteella tarkoitetaan vuoroa, jonka ongelmallisuuden puhuja osoittaa esimerkiksi kysymyssanojen ja -lauseiden avulla, mutta johon puhuja ei itse kerro vastausta, vaan jättää ongelman ratkaisemisen toiselle puhujalle. Avoimella korjausaloitteella tarkoitetaan korjausaloitetta, joka ei kohdistu tarkalleen esimerkiksi mihinkään sanan muotoon. Avoimia korjausaloitteita ovat esimerkiksi *mitä*, *hä(h)* ja *tä(h)*, mitkä voivat tarkoittaa sitä, ettei avoimen korjausaloitteen tuottaja ole kuunnellut kunnolla. (Ks. esim. Schegloff ym. 1977.) Formaaleissa tilanteissa avoimia korjausaloitteita voivat olla esimerkiksi *anteeksi* ja *kuinka* (Haakana 2011: 39–40). Avoimien korjausaloitteiden lisäksi puhujat voivat esittää myös täsmällisempiä korjausaloitteita, jotka osoittavat selvemmin, mihin osaan edellä ollutta vuoroa korjaustarve kohdistuu. Tyypillisesti tällaisissa korjausaloitteissa esiintyy jokin kysymyssana, kuten *mikä*, *mitä* tai *mistä*, jonka jälkeen toistetaan edeltävästä vuorosta jokin osa. (Haakana ym. 2016: 264–265.)

Nämä kolme edellä esiteltyä jäsennystä havainnollistuvat analyysiluvuissa 4 ja 5, kun tarkastelen, miten *mutta*-sanoja käytetään. Esittelen seuraavaksi lausuman ja lauseen käsitteet.

2.3 Lausuma ja lause

Tässä alaluvussa esittelen käsitteet *lause* ja *lausuma*. Puheesta on joskus haasteellista analysoida kielellisiä rakenteita. Esimerkiksi konjunktioita, jotka ilmaisevat eri lauseiden välisiä suhteita, käytetään puheessa eri tavalla kuin kirjoitetussa kielessä. Puheessa on myös runsaasti ei-kielellisiä aineksia, kuten sisäänhengityksiä tai sanapainotuksia, joiden välittämät merkitykset ilmaistaan kirjoituksessa muilla tavoilla. Puhe ei näin ollen rakennu aivan samanlaisista yksiköistä kuin kirjoitus, ja niinpä esimerkiksi lauseen sijasta toimivampi yksikkö voi olla lausuma. Omassa aineistossani *mutta*-sanat esiintyvät erilaisissa syntaktisissa ja sekventiaalisissa asemissa. Toisin kuin kirjoitetussa kielessä, jossa *mutta* esiintyy tyypillisesti virkkeen keskellä rinnastamassa lauseita tai lausekkeita, huomattava osa oman aineistoni *mutta*-tapauksista onkin vuoron alussa. Osa *mutta*-sanoista esiintyy yksin eikä näin sen muodostama vuoro täytä lauseen tunnusmerkkejä. Tutkimukseni kannalta onkin tärkeää tehdä lauseen ja lausuman ero. Iso suomen kielioppi määrittelee lauseen seuraavasti:

Lause on sanojen ja lausekkeiden muodostama rakenteellinen kokonaisuus, jonka ytimenä on finiittiverbi ja jonka osien välillä vallitsee erilaisia riippuvuus- ja määrittelysuhteita, esim. *Lapset leikkivät pihalla, Tuulee, Kuuletko miten tuuli ulvoo? Espoossa ei anneta tarpeeksi rahaa kouluille.* (VISK 2004, määritelmät, s. v. lause)

Lauseessa on aina persoonamuotoinen verbi eli finiittiverbi. Suomen kielessä lauseen voi siis muodostaa pelkkä finiittiverbi, kuten *juoksin* tai *unohdin*, toisin kuin esimerkiksi englannin tai ruotsin kielessä. Lauseita yhdistetään tyypillisesti konjunktioilla, joista osa on rinnastavia ja osa asettaa lauseet hierarkkiseen suhteeseen niin, että konjunktion aloittama lause on alisteisessa suhteessa edeltävään päälauseeseen. Myös puheessa esiintyy samoja konjunktioina käytettyjä sanoja kuin kirjoituksessa, mutta niiden käyttö on osin erilaista ja tehtävät monipuolisempia kuin kirjakielessä. Tässä tutkimuksessa tutkin siis sitä, miten *mutta* esiintyy oppilaiden ja opettajien puheessa. Kuten aiemmin totesin, *mutta* voi esiintyä sen konjunktioimaisen käytön lisäksi myös vuoronalkuisena *mutta*-partikkelina, jolloin puheenvuoro ei välttämättä täytä lauseen kriteereitä. Tässä yhteydessä tarkoitankin puheenvuoroja, jotka pitävät sisällään lauseen näköisiä ja muotoisia lausumia, sillä lauseissa on oltava tietyt kielioppirakenteet ja tunnusmerkit. Keskustelussa lausumat eivät siis ole aina lauseita. (Hakulinen 2016: 122–128.)

Lausuma määritellään seuraavasti Isossa suomen kieliopissa:

Lausuma on nimitys puheen tai tekstin toiminnallisin ja prosodisin perustein erottuvalle jaksolle: lausumalla on tietty tehtävä ja se edustaa jotakin puhetoimintoa. Keskustelussa (puheen)vuoro sisältää vähintään yhden lausuman. Kieliopilliselta kannalta lausuma voi olla yksi sana, lauseke, lause jne.; esim. baarissa sananvaihto *Iso kahvi. – Kiitos* sisältää kaksi lausumaa. (ISK 2004, määritelmät, s. v. lausuma)

Lausumat voivat erota toisistaan siis prosodian avulla vuoron sisällä. Keskusteluanalyysin mukaan puhe on järjestäytynyttä ja jäsentynyttä (ks. Sacks 1984: 22). Jäsentyneisyys näkyy osittain siinä, että jäsentyneessä puheessa on puhutulle ja kirjoitetulle kielelle yhteisiä piirteitä (Hakulinen 2016: 128).

Edellä olen esitellyt tutkielmani kannalta keskeisimpiä käsitteitä, joita käytän niin analyysiluvuissa 4 ja 5 kuin seuraavassa teorialuvussa, jossa käsittelen luokkahuonevuorovaikutusta ja kielenoppimista.

3 Luokkahuonevuorovaikutuksesta ja kielenoppimisesta

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni kannalta olennaista taustateoriaa. Luvussa 3.1 kerron luokkahuonevuorovaikutuksen piirteistä ja siitä, mitä kakkoskielisestä luokkahuonevuorovaikutuksesta tiedetään tähänastisten tutkimusten valossa. Suhteutan esittelemääni teoriaa myös omaan tutkimukseeni ja käyttämäni aineistoon. Luvussa 3.2 käsittelen aiempaa tutkimusta kielenoppimista, sillä tutkielmani koostuu aineistosta, jossa kielenoppimisella on keskeinen sija. Tutkimukseni kannalta on myös olennaista esitellä *mutta*-sanaan liittyvää tutkimusta, mutta tarkastelen sitä vasta luvussa 4 analyysin yhteydessä, jotta teoria linkittyy paremmin esimerkkien konkreettiseen tarkasteluun.

3.1 Luokkahuonevuorovaikutus ja kakkoskielinen keskustelu

Luokkahuonevuorovaikutusta on tutkittu jo jonkin verran Suomessa (mm. Tainio 2007), ja Suomessa on selvitetty myös toisen kielen² oppimista ja käyttöä vuorovaikutuksessa

² Käsitteellä *toinen kieli* tarkoitetaan kielenoppimista sellaisessa maassa, jossa kieltä käytetään luonnollisissa tilanteissa. Usein toinen kieli on joko maan virallinen kieli tai puhujan ympäristössä laajalti käytetty

(ks. esim. Lehtimaja 2012; Suni 2008; Ruuskanen 2005; Lilja 2010). Maailmalla toisen kielen oppimista³ ja opetusta luokkahuonevuorovaikutuksessa on tutkinut mm. Seedhouse (2004). Moni näistä edustaa keskustelunanalyttistä tutkimusta. Vaikka oma tutkimukseni ei edustakaan puhtaasti keskustelunanalyysia, otan kuitenkin vaikutteita siitä ja sen avulla tehdyistä tutkimuksista.

Niin S2-oppitunneilla kuin valmistavassa opetuksessa on erityistä se, että suomen kieli on paitsi *lingua franca* myös opetettava kieli (Lehtimaja 2012: 10). Aiemmin kielen oppimista ja käyttöä tarkasteltiin lähinnä kognitiivisesta näkökulmasta, mutta nykyään sitä on myös tutkittu vuorovaikutuksen analyysin kautta. Kielenoppiminen tapahtuu sosiaalisessa prosessissa, ja oppimiseen vaikuttaa luokassa tapahtuva vuorovaikutus (ks. esim. Hall 2004; Vygotski 1982). Tämän vuoksi on tärkeää tutkia ja saada selville, millaiset vuorovaikutuskäytännöt tukevat kielen oppimista (ks. esim. Lehtimaja 2012: 11).

Suomi toisena kielenä -oppituntia voidaan pitää institutionaalisena keskustelutilanteena, mutta tämä ei ole kuitenkaan aivan kiistatonta. Institutionaalisuuden puolesta puhuu ensinnäkin se, että luokkahuonevuorovaikutus on tavoitteellista keskustelua. (Lehtimaja 2012: 29; Raevaara ym. 2001: 23-27.) Oppitunneilla on aina jokin tavoite, yleensä kasvatuksellinen ja pedagoginen, ja tavoitteet on määritelty myös opetussuunnitelmassa (ks. esim. Opetushallitus 2015).

Toiseksi luokkahuonevuorovaikutus on siltä kannalta institutionaalista vuorovaikutusta, että oppitunnilla opettajalla ja oppilailla on omat roolinsa. Opettajan ja oppilaiden roolit tuovat vuorovaikutukseen myös rajoitteita: on selvää, että luokkahuoneessa oppilaat eivät esimerkiksi päästä läksyjä. Rooleihin liittyy myös tiedollinen epäsymmetria. S2-luokkahuoneessa epäsymmetria näkyy lisäksi siinä, että opettaja on usein ainut suomen kielen natiivipuhuja, ja niinpä hän joutuu usein tasapainottelemaan oman roolinsa vuoksi. (Lehtimaja 2012: 31.)

kieli. Aineistoni oppilaille suomen kieli on siis toinen kieli (lyhennettynä S2) eikä esimerkiksi vieras kieli.

³ Englanninkielisissä tutkimuksissa käytetään toisen kielen oppimisesta usein termiä L2 (Second Language).

Kolmanneksi S2-oppituntia voidaan pitää institutionaalisena vuorovaikutustilanteena siihen kuuluvan tulkinta- ja päätelmäkehityksen takia. Lehtimaja (2012) mainitseekin, että luokkahuoneessa on tyypillistä, että opettaja tuottaa epäaitoja kysymyksiä, joilla on tarkoitus testata oppilaiden tietämystä. Osallistujat eivät välttämättä kyseenalaista tätä opettajan rooliin kohdistuvaa ristiriitaa esimerkiksi kertomalla, mistä opettaja voisi löytää vastauksen, vaan ymmärtävät, että heidän tulee itse kertoa vastaus opettajalle. (Mts. 32.)

S2-tunneilla rooleista ja muistakin periaatteista saattaa olla perusteltua joutua. Mitä enemmän osallistujat käyttävät suomen kieltä, sitä enemmän se edistää heidän oppimistaan (vrt. Firth ja Wagner 2007). Siksi opettajan voi olla vaikeaa keskeyttää oppilaiden käymiä vapaamuotoisia keskusteluja silloin, kun opettaja joutuu puuttumaan oppilaiden omatoimiseen keskusteluun, jolloin keskustelun luonne muuttuu ja siitä voi olla vaikeaa sanoa, onko se institutionaalista vai ei-institutionaalista. (Lehtimaja 2012: 33.) Tällaisia keskustelun ”sivupolkuja” on havaittavissa myös omassa aineistossani. Opettaja voi joutua puuttumaan jonkun oppilaan keskusteluun, mistä voikin seurata se, että koko luokka saattaa jatkaa keskustelua yhdessä. Joskus myös oppilaat ottavat oma-aloitteisia vuoroja kesken yhteisen keskustelun, jolloin keskustelun luonne muuttuu. Haastavaa S2-oppituntia ajatellen onkin se, että tuntien kuuluisi osallistaa mahdollisimman paljon osallistujia ja auttaa heitä kehittämään vuorovaikutustaitoja, mutta rajanveto vapaamuotoisen ja opetustilanteeseen kuuluvan keskustelun välille on tällöin vaikeaa. (Ks. esim. Opetushallitus 2015; Lehtimaja 2012: 29.)

Kuitenkin S2-oppitunnilla on havaittavissa samankaltainen vuorottelujärjestelmä kuin muillakin oppitunneilla, vaikka S2-oppituntien tavoitteena onkin mm. vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Luvussa 2.2.1 kerroin teoriaa vuorottelujäsennyksestä ja esittelin McHoulin (1978) tekemän muunnoksen vuorovaikutuksesta luokkahuoneessa, joka pohjautuu Sacksin ym. (1974) vuorottelumalliin. Kyseistä kuvausta on kritisoitu useissa tutkimuksissa (ks. esim. Tainio 2007: 34). Jos McHoulin mallia vertaa käyttämäni aineistoon, voi todeta, ettei vuorottelu aineistossani toimi samalla lailla kuin miten McHoul on sen kuvannut. Aineistoni oppilaat saattavat valita seuraavaksi puhujaksi jonkun muun kuin opettajan, ja he ottavat myös runsaasti oma-aloitteisia vuoroja (ks. Gustafsson 2014). Keskustelu oppitunneilla saattaa siis joutua aiemmin mainitsemilleni ”sivupoluille”. McHoulin mallia voidaan silti pitää kaavana, jonka mukaan oppilaiden tulisi oppitunneilla toimia: opettaja on se, joka on eniten äänessä ja jakaa pääosin vuorot. On

kuitenkin huomattavaa, että McHoulin esittämä malli on jo melkein 40 vuotta vanha, eikä se enää toimi samalla tavoin nykykoulussa. Tämä koskee myös muuta kuin S2-opetusta.

Tainio (2007) on muokannut McHoulin mallia ja jakanut artikkelissaan vuorottelun kuvauksen julkiseen ja yksityiseen puheeseen. Julkisena puheena hän mainitsee plenaariopetuksen ja opetuskeskustelun ja yksityisenä puheena pienryhmätilanteet, ryhmätyöt sekä itsenäiset tehtävät. Tämän jaottelun kehyksenä on toiminut Erkki Lahdeksen (1997) jaottelu esittävään opetukseen, opetuskeskusteluun, ryhmätyöskentelyyn ja yksilölliseen työhön. (Tainio 2007: 34–35.) Esittelen seuraavaksi Tainion käsittelemät opetusmuodot: plenaariopetuksen ja opetuskeskustelun.

Plenaariopetus on opettajajohtoista opetusta, jossa opettaja yleensä luennoi ja toisinaan pyytää oppilaita vastaamaan. Plenaariopetus on ollut pitkään kouluissa opetusmuotona, vaikka nykyään sen rinnalle on tullut myös uusia tapoja opettaa. Plenaariopetus on julkista puhetta, sillä oppilaat lähtökohtaisesti kuuntelevat, kun opettaja puhuu. Oppilaat eivät saa ottaa ja jakaa tällöin itse puheenvuoroja, vaan vuorojen jakamisen hoitaa opettaja. (Tainio 2007: 35.) Oppilaat kuitenkin saattavat itse tuottaa oma-aloitteisia vuoroja (ks. esim. Lehtimaja 2007, 2012; Gustaffsson 2014). Myös luokkahuoneen järjestely usein tukee plenaariopetusta, sillä pulpetit on tyypillisesti järjestetty niin, että opettaja näkee kaikki oppilaat yhtä hyvin (Tainio 2007: 35). Käyttämässäni aineistossa on selkeästi havaittavissa, että oppitunneilla, joiden opetusmuotona on plenaariopetus, pulpetit on järjestetty toisistaan erilleen. Opetus on tuolloin enemmän opettajajohtoista.

Opetuskeskustelu eroaa plenaariopetuksesta siten, että opettaja ei ole itse koko ajan äänessä, vaan luovuttaa osan omista vuoroistaan oppilaille. Opettaja kuitenkin johtaa tällöinkin opetustilannetta, mutta opetuskeskustelussa myös oppilaat antavat toisilleen puheenvuoroja. (Tainio 2007: 36.) Tällaisissa tilanteissa rajaa institutionaalisen ja ei-institutionaalisen keskustelun välillä onkin vaikeaa vetää. Plenaariopetuksessa puolestaan institutionaalisuus on vahvasti läsnä. (Lehtimaja 2012: 45.)

Näiden edellä mainittujen julkisten vuorovaikutustilanteiden lisäksi oppitunneilla käydään myös paljon yksityisiä keskusteluja eli sellaisia keskusteluja, joita ei ole tarkoitettu kuultavaksi koko luokalle. Tällaisia keskusteluja esiintyy esimerkiksi ryhmätyö- ja pienryhmätilanteissa. Oppilaat voivat tällöin pyytää opettajan paikalle ja esittää hänelle puheenvuoron yksityisesti, mikäli he haluavat esimerkiksi lisätietoja tehtävään

liittyen eivätkä halua tehdä lisäkysymyksiä kaikkien oppilaiden kuullen. Oppilaat saattavat käydä itsenäisiä keskusteluja myös itsenäisten tehtävien aikana. (Mm. Tainio 2007: 36; Joutseno 2007: 188–189.)

Kakkoskielisessä luokkahuoneympäristössä oppilaat käyvät runsaasti myös rinnakkaiskeskusteluja (Lehtimaja 2012). Luokkahuonetilanteen institutionaalisuuden ja koulun normien takia rinnakkaiskeskustelut eivät aina ole hyväksyttäviä. Luokkahuonevuorovaikutuksessa on tyypillistä, että yhdellä kertaa on käynnissä yksi keskustelu, ja mikäli oppilaat käyvät ilman lupaa rinnakkaiskeskusteluja, rikkovat he tällöin luokkahuoneen normeja. Sahlströmin tutkimuksen (1999) mukaan valtaosa pulpettipuheesta liittyy kuitenkin meneillään olevan oppitunnin aiheeseen. Myös Turkian (2007) tutkimuksesta käy ilmi, että valtaosa yksityiseksi tarkoitettusta ryhmätyötilanteiden keskustelusta liittyy pääosin oppitunnin aiheeseen.

Kuten aiemmin toin esiin, kakkoskielisessä keskustelussa rinnakkaiskeskustelujen käyminen ei välttämättä ole huono asia, sillä jokainen kohdekielellä tuotettu keskustelu edistää kielen oppimista. Lisäksi rinnakkaiskeskusteluista on ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen kannalta hyötyä, ja niillä voidaan parantaa ryhmän ilmapiiriä. Rinnakkaiskeskustelut mahdollistavat myös sen, että oppilaat voivat keskenään selvittää, mikäli jokin asia on opetuksessa jäänyt epäselväksi. Luokassa, jossa vallitsee hyvä ilmapiiri ja oppilaat auttavat toisiaan, opitaan paremmin. (Lehtimaja 2012: 175–176.) Rinnakkaiskeskustelut voivat päättyä monista syistä. Toisinaan opettaja päättää rinnakkaiskeskustelun esimerkiksi sanoin tai katseella, mutta joskus alun perin yksityisestä keskustelusta tulee yhteinen koko luokalle. Lehtimajan tutkimuksessa (2012: 210) kävi ilmi, että usein tällaiset rinnakkaiskeskustelut päättyvät itsestään, kun oppilaat suuntaavat huomionsa takaisin yhteiseen keskusteluun.

Omassa aineistossani tällaisia rinnakkaiskeskusteluja esiintyy todella paljon. Osittain rinnakkaiskeskustelujen huomattavan suuri määrä johtuu siitä, että luokassa on usein koulunkäyntiavustaja, joka on kerrallaan yhden oppilaan tukena. Tämä luonnollisesti aiheuttaa sen, että tunnilla on usein käynnissä vähintään yksi rinnakkaiskeskustelu. Lisäksi oppilaat käyvät keskenään keskusteluja ja jakavat toisilleen paljon puheenvuoroja. Usein oppilaat keskustelevalt keskenään viroksi tai venäjäksi, sillä luokassa on useampia oppilaita, jotka puhuvat näitä kieliä. Tällaiset rinnakkaiskeskustelut eivät välttämättä liity ollenkaan oppitunnin agendaan ja muistuttavat paljon arkikeskustelua. Usein

opettajat keskeyttävätkin tällaiset keskustelut ja pyrkivät suuntaamaan osallistujien keskittymisen meneillään olevaan oppituntiin, sillä tällaiset rinnakkaiskeskustelut eivät edistä suomen oppimista samalla tavalla kuin suomeksi käydyt rinnakkaiskeskustelut. Tutkimukseni kannalta on tärkeää tiedostaa, millaista keskustelua valmistavassa luokassa käydään. On kuitenkin huomattava, että kaikkia rinnakkaiskeskusteluja ei näy litteraateissa: osan rinnakkaiskeskusteluista olen itse poistanut, jotta esimerkin seuraaminen ja huomioon kohteena olevan ilmiön havaitseminen olisi lukijalle helpompaa, ja osa rinnakkaiskeskusteluista on alun perin jäänyt litteroimatta, sillä kaikilla osallistujilla ei ole käytössään mikrofonia, eikä kaikki luokassa tapahtuva vuorovaikutus näin kuulu videoilla.

Varsinaisia tutkimuksia, joissa vertailtaisiin S2-oppijoiden ja äidinkieleenään suomea puhuvien luokkahuonevuorovaikutusta, ei ole tehty, vaan molempia on tutkittu erikseen omissa tutkimuksissa. Nostan kuitenkin seuraavaksi esiin joitakin piirteitä, jotka näyttävät olevan ominaisia erityisesti S2-luokkahuonevuorovaikutukselle. Lehtimajan tutkimuksessa (2012) käy ilmi, että S2-tunneille on ominaista aktiivisuus. Vastausvuoroista käydään paikoin kovaa kilpailua, ja oppilaat pyytävät paljon omia vuoroja sekä ottavat itse oma-aloitteisia vuoroja. Erityisesti omaa asiantuntijuutta pyritään innokkaasti jakamaan. Osallistujat myös jakavat vuoroja toisilleen. Lehtimaja kiinnitti tutkimuksessaan huomiota siihen, että oppilaat kierrättivät eli muokkasivat tai täydensivät edellistä vuoroa usein. Tällainen vuorojen kierrätys on kielenoppimistilanteessa tärkeää, sillä näin myös heikommat osallistujat pääsevät mukaan keskusteluun ja osoittamaan aktiivisuutensa. (Mts. 212–213.)

Vuorojen kierrättämisen ja muokkaamisen lisäksi myös toistot ovat olennainen ja tärkeä osa S2-oppituntia. Toistoa pidetään monimerkityksisenä ilmiönä, ja ainakin osittain sen käyttäminen liittyy kulttuuriin ja kieleen (ks. mm. Ruuskanen 2008: 39.) Suni (2008) on tutkinut vietnaminkielisten alkuvaiheen suomen kielen oppijoiden toistoja. Hänen tutkimuksessaan kävi ilmi, että toistoja esiintyi paljon, ja oppijat toistivat sekä omia että toisten vuoroja, mutta kuitenkin enemmän toisten tuottamia vuoroja. Toistot myös kohdistuivat kaikkiin kielen tasoihin morfologiasta syntaksiin. Eniten toistoja tekivät varsinkin alkuvaiheen kielenoppijat. Suni osoittaa tutkimuksessaan, että toistolla on selkeä yhteys kielen oppimiseen. Ennen kaikkea toisto on kielellisten resurssien jakamista.

Ruuskanen (2005, 2008) on puolestaan tutkinut opettajan tuottamia toistoja S2-oppitunneilla. Hänen mukaansa opettajan tuottamilla toistoilla on monenlaisia funktioita. Tyypillistä opettajan tuottamille toistoille on, että niiden avulla hyväksytään tai hylätään oppilaan vastaus tai koitetaan johdatella oikeaan vastaukseen. Opettajan toisto voi toimia vaivihkaisena korjauksena, mikäli oppilas esittää virheellisen vastauksen. S2-opetuksessa natiiviopettajan tuottamat toistot antavat myös oppilaille mahdollisuuden kuulla oikean vastauksen suomea äidinkielenään puhuvan tuottamana.

Edellä olen tarkastellut sitä, mitä tiedetään entuudestaan luokahuonevuorovaikutuksesta ja kakkoskielisestä keskustelusta. Olen esitellyt myös aiempaa tutkimusta S2-opetuksesta ja S2-oppituntien erityispiirteistä. Koska S2-opetuksen tarkoituksena on, että opiskelijat oppisivat suomea, siirryn seuraavaksi tarkastelemaan, mitä tiedetään (toisen kielen) kielenoppimisesta yleensä.

3.2 Kielenoppimisesta

Alakoulun valmistavassa opetuksessa on tyypillistä, että tunneilla keskustellaan ja tehdään paljon erilaisia harjoituksia, joiden kautta opitaan suomea. Tunneilla ei ole siis kielioppiin samanlaista lähestymistapaa kuin esimerkiksi aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kursseilla ja koulutuksissa. Lapset oppivat kielen usein nopeasti vuorovaikutustilanteiden kautta oppitunneilla, välitunneilla ja harrastusten parissa.

Yleisesti tiedetään, että lapsi oppii ensikielensä⁴ nopeasti. Lapsen ei tarvitse kieltä oppiakseen osata sääntöjä, vaan hän oppii kielen vähitellen toistamalla sanoja. Tyypillistä on, että kielen oppimisen ja puhumisen alkuvaiheessa lapsi toistelee esimerkiksi imperatiiveja, kuten *anna*, mutta ei osaa taivuttaa verbiä sen perusmuotoon *antaa*. Siitä, miten lapsi todella oppii kielen ja missä iässä kielen oppiminen vaikeutuu, on keskusteltu paljon. (Ks. esim. Laalo 2011: 12–14.)

Kielen oppimista on tutkittu enemmän kognitiivisesta näkökulmasta, eli siltä kannalta, kuinka oppimistulokset näkyvät, kuin keskustelunanalyysin ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Keskustelunanalyysin avulla tapahtuva kielen oppimisen tutkiminen on vasta lähtökuopissa, puhumattakaan S2-lasten kielen oppimisesta. On kuitenkin

⁴ Muissa tutkimukseni luvuissa käytän yleisemmin tunnettua käsitettä *äidinkieli* termin *ensikieli* sijaan.

huomattava, ettei vuorovaikutus selitä kielenoppimista, vaan ennemminkin sen avulla voidaan tarkastella, mitä luokkahuoneessa tapahtuu. (Ks. esim. Savijärvi 2011: 10.)

Kielen oppiminen kuuluu olennaisesti lapsen kehitykseen. 1900-luvulla vaikuttaneilla psykologeilla oli erilaisia näkemyksiä oppimisesta. Venäläinen psykologi Vygotski käyttää käsitettä *lähikehityksen vyöhyke*. Tällä hän tarkoittaa sitä tilaa, jossa on mahdollista ottaa vastaan tietoa. Vygotskin mukaan ajattelu ja kieli muokkaantuvat sosiaalisessa ympäristössä – sekä hyvässä että pahassa. (Ks. Vygotski 1982.) Toinen tunnettu 1900-luvun vaikuttaja, Piaget, puolestaan painotti oppimisessa biologista kypsymistä. Ajattelu ja kielen oppiminen kehittyvät iän mukana. (Ks. Piaget 1988.)

Tänäkin päivänä useat kielentutkijat ovat samoilla linjoilla Vygotskin kanssa. Kieli opitaan pitkälti sosiaalisessa ympäristössä, ja sosiaalinen ympäristö voi joko edistää tai haitata kielen oppimista. Behavioristien, kuten B.F. Skinnerin mukaan lapsen kielen oppiminen ei eroa suuresti muiden tapojen oppimisesta. Lapsi oppii kieltä matkimalla. Toistettuaan aikuiselta kuulemansa ilmaisun ja saatuaan tästä palkinnon lapsi todennäköisesti toistaa saman uudelleen. Oppiminen perustuu siis jokseenkin *väline-ehdollistamisteoriaan*, jossa sattumalta tehty uusi asia huomioidaan positiivisesti, jolloin oppija toistaa uudelleen oppimansa asian. Kuten aiemmin kerroin toiston merkityksestä luvussa 3.1, myös behavioristien mukaan matkiminen ja jäljittely ovat keskeisiä tekijöitä kielen oppimisessa. (Ks. esim. Leiwo, Matti 38–41; Skinner 1957.)

Aivan täysin kaikkea edellä esittelemiäni teorioita lapsen ensikielen oppimisesta ei voi kuitenkaan suoraan soveltaa aineistooni, sillä osa niistä koskee nimenomaisesti ensikielen oppimista. Aineistoni oppilaat käyttävät suomea toisena kielenä, ja he ovat jo kouluikäisiä. Kielen oppimista ei myöskään voida selvittää tutkimalla vain yhden sanan tai rakenteen esiintymistä oppijan kielessä. Kuitenkin kielen oppiminen tapahtuu aineistoni oppilailla hyvin samalla tavoin kuin suomea ensikielenään oppivilla. Aivan kuten ensikieltään opettelevat suomenkieliset lapset, myös tutkimani, ensikieleltään muunkieliset oppilaat oppivat kieltä mm. toiston ja jäljittelyn avulla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Kun lapsi oppii ensikielensä, tarkoitetaan tällä usein *kielen omaksumista*. Kielen omaksumisella tarkoitetaan prosessia, jossa kieltä opitaan alitajuisesti ja johon ei kuulu esimerkiksi sääntöjen opetusta. On tyypillistä, että omaksutun kielen sääntöjä ei välttämättä edes tiedetä. *Kielen oppiminen* puolestaan eroaa kielen omaksumiseen nähden

siitä, että se on tietoista toimintaa. Tyypillistä tällöin on, että kielen oppija oppii kielen sääntöjen perusteella. (Ks. esim. Pietilä ja Lintunen 2014: 12.) Aineistoni osallistujat käyvät alakoulun valmistavaa luokkaa, jossa he siis oppivat suomen kieltä. Toisaalta voidaan tulkita, että raja oppimisen ja omaksumisen välillä on häilyvä: tapahtuuko oppiminen enemmän omaksumalla sanoja ja kielen rakenteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vai onko oppiminen tietoista toimintaa?

Toisen kielen oppimisen (Second Language Acquisition, SLA) tutkimuksella on tarkoitus selvittää, kuinka ihmiset oppivat kieliä sen jälkeen, kun he ovat omaksuneet äidinkieltänsä tai mahdollisesti useamman ensikielen (ks. esim. Ellis 2002). Toisen kielen, kuten myös vieraan kielen, kielenoppiminen vaatii sen, että oppija kuulee opittavaa kieltä ympärillään. Ympäröivää kielellistä ainesta kutsutaan *syötteeksi* tai *kielisyötteeksi*. Usein toisen kielen oppimisessa auttaakin se, että kielisyötettä on ympäristössä paljon. Kielenoppija ei kuitenkaan kykene sisäistämään kaikkea oppimaansa, vaan hän sisäistää ja hyväksyy tästä vain osan (*hyödynnetty kielisyöte*). Oppiakseen kieltä mahdollisimman paljon kielenoppijan tulisikin sisäistää ja käyttää hyväkseen mahdollisimman paljon kielisyötettä. (Ks. esim. Pietilä ja Lintunen 2014: 14–20; Ellis 2002: 26–30.) Valmistavalla luokalla, jossa kieli on sekä opetuksen väline että kohde, oppilailla on ympäristössään paljon kielisyötettä, jota he pystyvät hyödyntämään.

Toista tai vierasta kieltä opittaessa oman äidinkielen ja opittavan kielen samankaltaisuudesta on hyötyä. Tyypillinen ilmiö toisen kielen, ja myös vieraan kielen, kielenoppimisessa on *siirtovaikutus* (transfer-ilmiö) tai *kieltenväliset vaikutukset*. Tällä tarkoitetaan ilmiötä, jossa siirretään yhden kielen piirteitä, kuten sanoja ja rakenteita, toiseen kieleen. Oma äidinkieli tai muut opitut kielet saattavat siis joko edesauttaa tai vaikeuttaa toisen tai viereen kielen oppimista riippuen siitä, kuinka paljon äidinkieli tai muut opitut kielet eroavat kohdekielestä. (Ellis 2002: 26–30.) Tämän teorian perusteella voisi siis olettaa, että aineistoni vironkieliset oppilaat, Eetu ja Ebba, oppivat suomea nopeammin kuin muut oppilaat. Terence Odlin (2012) on tarkastellut suomenruotsalaisten ja suomalaisten englannin kielen oppimista, tarkemmin prepositioiden oppimista. Hän havaitsi, että intuitiolla ja siirtovaikutuksella oli oma osansa kielen oppimisessa. Koehenkilöt, jotka eivät osanneet ruotsia ja olivat opiskelleet englantia kahden vuoden ajan, jättivät useammin preposition pois kuin sellaiset henkilöt, jotka olivat opiskelleet useamman vuoden englantia ja jotka käyttivät ruotsia toisena kielenä.

Niin ensikieltä kuin toista tai vierasta kieltä opittaessa on luonnollista, että mitä kompleksisempi kielen rakenne, sitä myöhemmin se opitaan. *Kompleksisuudella* tarkoitetaan kielimuotojen rakenteellista monimutkaisuutta ja vaihtelua. (Ks. esim. Lieko 1992.) Esimerkiksi Liekon tutkimuksen (1992) mukaan lapsen kielessä näkyy ensin semanttisten sanojen ja rakenteiden kehitys, ja syntaksi tulee perässä. Ensikieltään omaksuva lapsi käyttää ensin lauseyhdistyksiä⁵ ja oppii myöhemmin konnektiivien käytön. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että eri konjunktiot ilmaantuvat lapsen puheeseen eri aikoina: esimerkiksi *ja* esiintyy ennen konjunktioita *kun* tai *jos*. Jälkimmäisiä konjunktioita voidaan pitää lapselle vaativampina oppia, sillä ne rinnastavat toisiinsa kahden lauseen, lausekkeen tai sanan suhteet, toisin kuin *ja*, joka vain rinnastaa kaksi asiaa toisiinsa. (Lieko 1992, 1993: 541–542.) Myös Holger Diesselin (2004) tutkimuksen mukaan ensimmäiset rakenteet lapsen kielessä ovat usein toistuvia ja yksinkertaisia. Lapsi kuitenkin oppii kompleksisiakin rakenteita, mikäli tarvitsee niitä ympäristössä, jossa hän toimii. Puheessa yksinkertaisimmat tavat yhdistää lauseita ovat kaikista yleisempiä, ja kirjoitettu kieli on kompleksisempaa kuin puhuttu kieli. Keskustelussa kieli ei myöskään koostu kieliopillisesti täydellisistä lauseista. (Ks. esim. Pajunen & Palomäki 1984.) Ellisin ja Barkhuizenin (2005) mukaan myös toisen tai vieraan kielen oppijan oma motivaatio ja valmius vaikuttavat siihen, kuinka kompleksisiä rakenteita hän käyttää (mts. 139).

Vygotskin mukaan oppimisen tutkimusta täytyisi tutkia tutkimalla oppimisen prosessia. Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä onkin mahdollistanut omalta osaltaan kielen oppimisen prosessin tutkimista. Cekaite (2007) on tutkinut ruotsalaista alakoulun valmistavaa luokkaa. Hänen aineistossaan on yhdeksänhenkinen ryhmä 7–10-vuotiaita oppilaita, jotka puhuvat äidinkielenään mm. arabiaa, kurdia, turkkia. Näistä Cekaite (2007) on keskittynyt tutkimuksessaan 7-vuotiaan kurditytön, Fusin, kielenoppimisprosessiin. Cekaite on jakanut Fusin prosessin kolmeen osaan. Fusi oli aluksi hiljainen ja sanoi lähinnä numerot ykkösestä kymmeneen sekä joitain fraaseja, kuten *katso* ja *tässä*. Toisessa vaiheessa hän rikkoi toistuvasti luokkahuoneen normeja, mutta osoitti, että on oppinut ruotsia. Myöhemmin Fusi aktivoitui enemmän kielenkäyttäjänä ja otti oma-aloitteisia vuoroja sekä pystyi keskustelemaan koko luokan kanssa.

⁵ Liekon tutkimuksessa lauseyhdistyksellä tarkoitetaan kahta lausetta, jotka on yhdistetty toisiinsa konjunktioilla.

Savijärvi (2011) on tutkinut sitä, kuinka äidinkielenään suomea puhuvat lapset oppivat kielikylpypäiväkodissa ruotsia. Kyseessä on pitkittäistutkimus, jossa samoja lapsia seurattiin kahden vuoden ajan. Lapset eivät päiväkotiin tullessaan puhuneet tai ymmärtäneet lainkaan ruotsia. Tutkimus osoittaa, että oppimista tapahtuu enemmän toisena päiväkotivuonna, jolloin lapset osoittavat ymmärtävänsä ruotsia ja jopa kierrättävät opettajan vuoroja. Alkuvaiheen kielenoppimiselle oli tyypillistä, että puhetta tulkittiin tilanteen ja kontekstin perusteella, mutta ensimmäisen vuoden keväällä lapset osoittivat ymmärtävänsä puhetta, jota ei ollut mahdollista tulkita kontekstin perusteella. Kielen oppiminen tapahtui ensisijaisesti päiväkodissa, minkä vuoksi Savijärvi pystyi seuraamaan hyvin oppimisen prosessia. Hän myös havaitsi, että ensikieli on merkittävä resurssi kielen oppimiselle. Lapset tekivät ruotsinkielisistä sanoista päätelmiä niiden suomenkielisistä vastineista, vaikka suomen ja ruotsin kieli eivät ole kielisukulaisia.

Tässä luvussa olen esitellyt aiempaa tutkimusta luokahuonevuorovaikutuksesta ja kielenoppimisesta. Seuraavassa luvussa käsittelen aineistoni oppilaiden *mutta*-sanan käyttöä. Tarkastelen, milloin oppilaat käyttävät *mutta*-sanaa suomeksi ja millaisissa tilanteissa *mutta* esiintyy. Tutkin myös, onko esimerkiksi vuoron keskellä esiintyvän *mutta*-konjunktion käyttäminen harvinaisempaa kuin vuoron alussa esiintyvän *mutta*-partikkelin käyttäminen. Kuten aiemmin mainitsin, semanttiset sanat ja rakenteet opitaan ensin, ja syntaksi tulee perässä. Oletukseni on, että *mutta*-sanan käyttäminen rinnastavassa asemassa on rakenteeltaan kompleksisempi verrattuna vuoronalkuiseen *mutta*-sanaan ja näin esiintyy oppilaiden puheessa myöhemmin.

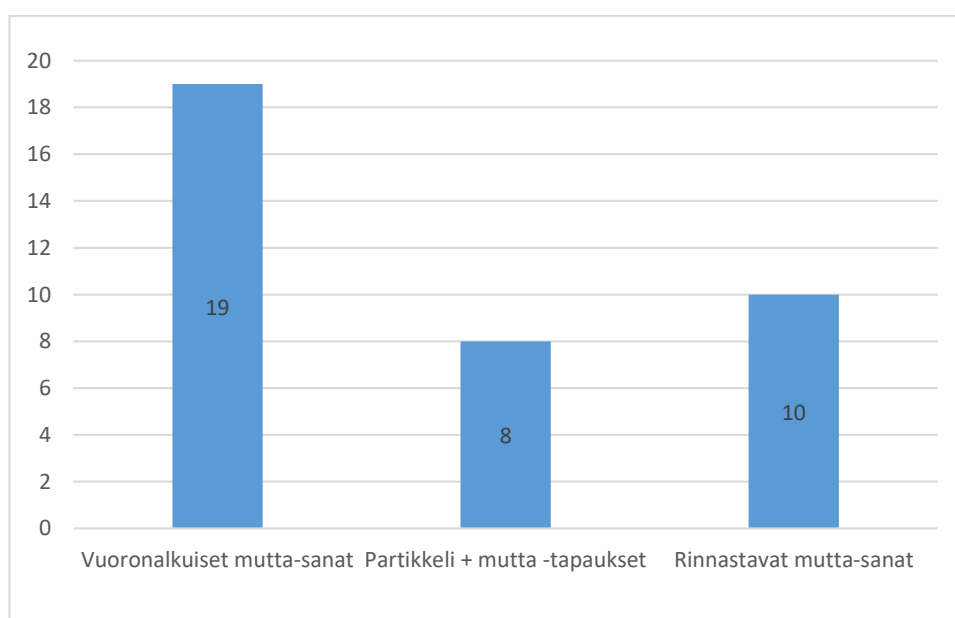
4 Oppilaiden tuottamat *mutta*-sanat ja niiden käyttö

Suomen kielen *mutta*-sanaa ovat aiemmin tutkineet Riitta Korhonen-Kusch (1988), joka on tutkinut sanaa *mutta* syntaktis-semanttis-pragmaattisesta näkökulmasta kirjoitetussa kielessä. Marja-Leena Sorjonen (1989) on tutkinut *mutta*-sanaa ja sen erilaisia variaatioita *joo mut*, *niin mut* ja *ei mut*. Näitä tapauksia hän on tarkastellut arkikeskusteluista kootusta aineistosta. Myös Jarkko Niemi (2015) on tutkinut *joo mut*- ja *niin mut* -tapauksia niin ikään sukulaisten ja ystävien välillä käydyistä arkikeskusteluista. Milja Väänänen (2016)

puolestaan on tutkinut konjunktoiden, kuten *mutta*, esiintymistä vanhoissa murteissa. Näissä tutkimuksissa on noussut esiin *mutta*-sanon kontrastiivinen luonne.

Tässä luvussa esittelen, millaisia *mutta*-tapauksia oppilaat käyttävät tarkastelemassani aineistossa. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini eli kuinka paljon ja millaisia *mutta*-sanoja aineistossani esiintyy ja miten niiden käyttäminen lukuvuoden aikana muuttuu oppilailla. Selvitän myös, millaisia tehtäviä *mutta*-sanoilla on luokkahuonekeskustelussa. Luvussa 4.1 esittelen vuoronalkuiset *mutta*-sanat, luvussa 4.2 tarkastelen *mutta*-sanoja, jotka ovat vuoron alussa jonkin partikkelin, kuten *joo*, kanssa. Olen luokitellut nämä partikkelin sisältävät tapaukset omaksi ryhmäkseen, koska niiden aloittamilla vuoroilla on erilaisia tehtäviä verrattuna sellaisiin *mutta*-alkuisiin vuoroihin, joissa *mutta* esiintyy yksin. Luvussa 4.3 analysoin *mutta*-sanoja, jotka ovat rinnastavassa asemassa vuoron keskellä. Lopuksi kokoon havaintoni yhteen luvussa 4.4.

Aineistossa *mutta*-sanaa käytetään ainakin suomeksi, englanniksi, venäjäksi ja viroksi. Tutkielmassani keskityn suomenkielisiin *mutta*-sanoihin, mutta vertaan tuloksia myös muiden kielten, tarkemmin englannin ja venäjän, vastineisiin. Kuviossa 1 on havainnollistettu suomenkielisten *mutta*-sanojen lukumäärää ja jakautumista eri kategorioihin.

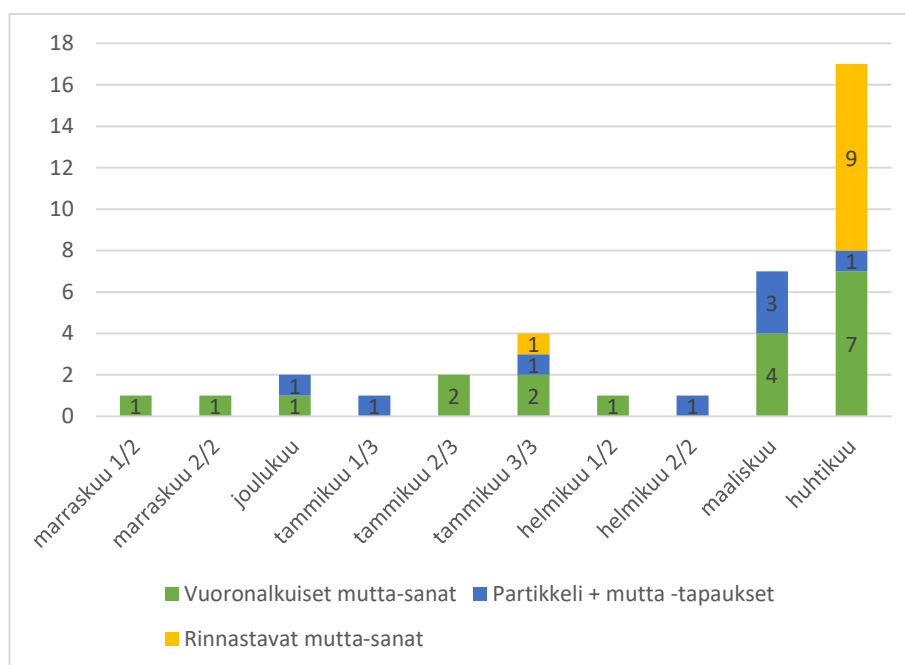


Kuvio 1. *Mutta*-sanat aineistossa.

Suomenkielisiä *mutta*-sanoja esiintyy yhteensä 37, joista selvästi suurin osa on vuoronalkuisia (19 es.). Toiseksi eniten esiintyy vuoron keskellä olevia *mutta*-sanoja (10 es.), jotka

rinnastavat jotkin lausekkeet tai lauseet keskenään. Kolmanneksi eniten esiintyy sellaisia vuoronalkuisia *mutta*-sanoja, joiden edellä esiintyy jokin partikkeli, kuten *joo* (8 es.).

Kuviossa 2 on esitetty *mutta*-sanat niiden esiintymisajankohdan mukaan koko lukuvuoden aikana. Kuvioon on laskettu kaikki tähän mennessä litteroitujen oppituntien suomenkieliset *mutta*-sanat. Yhteensä tähän asti litteroituja oppitunteja on 22, joista 12 on syyslukukaudelta eli syys–joulukuun väliseltä ajalta ja 10 on tammi–huhtikuun väliseltä ajalta. Kaikista litteroiduista oppitunneista kymmenellä oppitunnilla esiintyy vähintään yksi *mutta*-sana. Tässä luvussa keskityn ainoastaan näihin 10 oppituntiin. Näiden 10 oppitunnin perusteella voidaan tehdä havainto, että *mutta*-sanoja käytetään huomattavasti enemmän aineiston loppupuolella kuin aineiston alkupuolella.

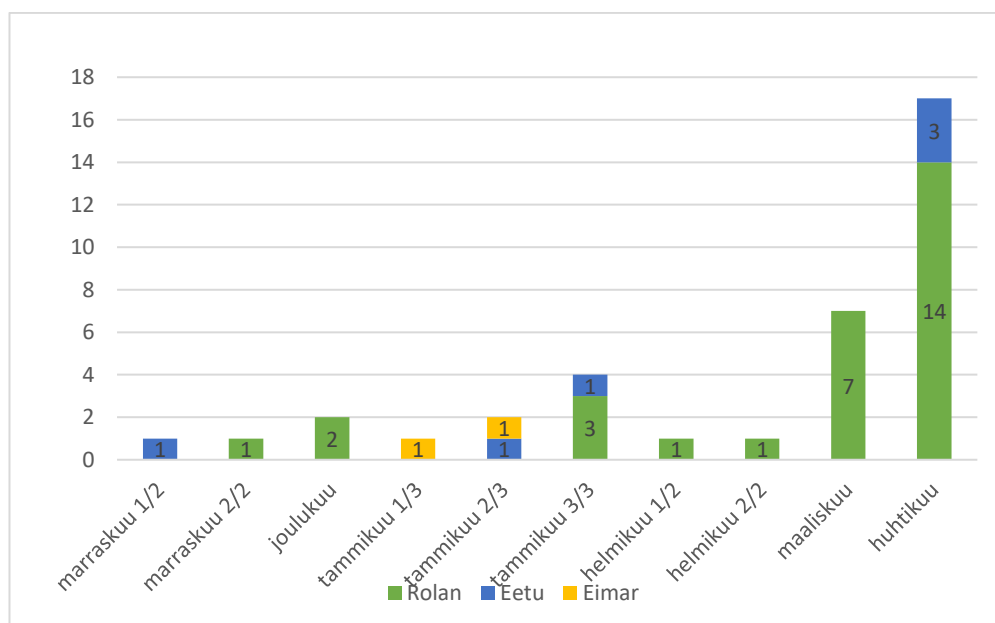


Kuvio 2. Erityyppisten *mutta*-sanojen esiintyminen kaikilla oppilailla lukuvuoden aikana.

Kuviosta 2 voidaan huomata erityyppisten *mutta*-sanojen käytön vaihtelu koko lukuvuoden aikana. Alkupuolella aineistoa rinnastavassa asemassa olevia *mutta*-sanoja ei esiinny lainkaan. Vuoronalkuiset – joko partikkelin kanssa tai ilman – esiintyvät melko tasaisesti koko lukuvuonna. Maalis- ja huhtikuun oppitunneilla on havaittavissa selvä *mutta*-sanojen lisääntyminen verrattuna aiempiin oppitunteihin. Huhtikuun tunnilla, jolla pelataan sananselityspeliä, esiintyy jopa 17 *mutta*-sanaa, mikä on melkein puolet kaikista lukuvuonna esiintyvien *mutta*-sanojen määrästä. Kyseisellä tunnilla käytetään myös huomattavasti enemmän aineiston loppupuolella kuin aineiston alkupuolella.

tavan paljon *mutta*-sanaa rinnastavassa asemassa. Selityksenä tälle käytön äkilliselle lisääntymiselle on sananselityspelin aikana useasti toistuva rakenne, jossa *mutta*-sanalla rinnastetaan saman sanan kaksi erilaista ominaisuutta, esimerkiksi *se on kuin pallo mutta se on piirretty* (ks. lukua 4.4, esimerkki 13).

Suomeksi *mutta*-sanoja käyttää vain kolme oppilasta: Eetu, Rolan ja Eimar (ks. kuviota 3). Kaikki heistä ovat olleet jo syyskuusta asti valmistavalla luokalla. Eetu ja Eimar puhuvat äidinkielenään viroa ja Rolan puhuu äidinkielenään venäjää. Nämä kolme oppilasta käyttävät myös englantia. Eniten *mutta*-sanoja koko lukuvuoden aikana tässä aineistossa käyttää Rolan, jonka puheessa esiintyy yhteensä 29 *mutta*-tapausta. Eetu käyttää *mutta*-sanaa kuusi kertaa ja Eimar kaksi kertaa. Kuviossa 3 on havainnollistettu kaikkien *mutta*-sanojen esiintymismäärät näillä kolmella oppilaalla koko lukuvuoden aikana. Käsittelyn erityyppisten *mutta*-sanojen jakautumisen eri oppilailla koko lukuvuoden aikana tarkemmin myöhemmissä luvuissa, joissa käsitellään kutakin erityyppistä *mutta*-sanaa.



Kuvio 3. Erityyppisten *mutta*-sanojen esiintyminen kaikilla oppilailla lukuvuoden aikana.

Sekä Rolan että Eetu käyttävät *mutta*-sanoja niin aineiston alkupuolella kuin aineiston loppupuolella. Rolanin käyttämistä *mutta*-sanoista peräti 21 esiintymää eli 72 prosenttia esiintyy maalis- ja huhtikuun oppitunneilla. Eetun kuudesta *mutta*-sanasta puolet esiintyy huhtikuun oppitunnilla. Eimar puolestaan käyttää *mutta*-sanaa vain tammikuun aikana, vaikka on usein paikalla tunneilla.

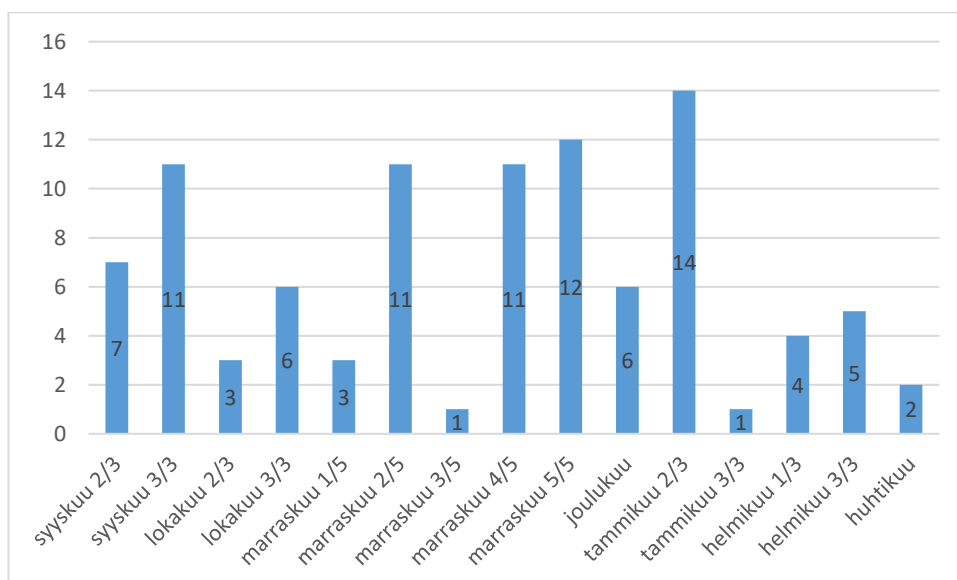
On kuitenkin huomioitava, ettei *mutta*-sanojen esiintymämäärien perusteella voi vertailla täysin yksilöiden välisiä eroja eikä se ole tämän tutkielman tarkoitus. Kaikki oppilaat eivät ole olleet samoilla tunneilla, ja osa oppilaista on tullut valmistavalle luokalle ja Suomeen vasta kevätlukukaudella, joten suomen kielen taito ei ole ehtinyt kehittyä samalle tasolle pääosallistujien kanssa. Rolan, Radimir, Eetu, Ebba ja Eimar ovat olleet syksystä saakka, mutta mikrofonit ovat usein Rolanilla, Radimirilla ja Eetulla. Tämä on vaikuttanut olennaisesti siihen, mitä tunteista on voitu litteroida ja mitä oppitunneista on jäänyt kuulematta ja litteroimatta. Toisaalta taas tämä antaa mahdollisuuksia tehdä suhteellisen luotettavia johtopäätöksiä Rolanin, Radimirin ja Eetun *mutta*-sanojen käytöstä. Seuraavaksi esittelen lyhyesti *mutta*-sanana muunkielisiä vastineita, joita oppilaat käyttävät lukuvuoden aikana.

4.1 Suomen *mutta*-sanana muunkieliset vastineet

Tässä luvussa esittelen *mutta*-sanana muunkielisiä vastineita ja suhteutan niiden käyttöä myös oppilaiden käyttämiin suomenkielisten *mutta*-sanojen käyttöön. Otan huomioon koko lukuvuoden ajalta litteroidut oppitunnit. Esittelen *mutta*-sanana muunkielisistä vastineista englannin *but*-sanana ja venäjän *но-* ja *а* -sanojen käyttöä; sen sijaan vironkieliset vastineet olen rajannut tarkastelun ulkopuolelle. Litteraatteihin on tehty venäjänkieliset käännökset, mikä mahdollistaa *mutta*-sanana venäjänkielisten vastineiden tutkimisen. Koska oma viron kielen osaamiseni ei riitä litteraattien suomentamiseen eikä litteraateissa ole vironkielisiä käännöksiä, en valitettavasti pysty tarkastelemaan *mutta*-sanana vironkielisiä vastineita. Tämä olisi ollut mielenkiintoinen tarkastelunkohde, mutta uskon, että jo englannin- ja venäjänkielisten vastineiden tarkasteleminen antaa jonkinlaista näkökulmaa analyysiin.

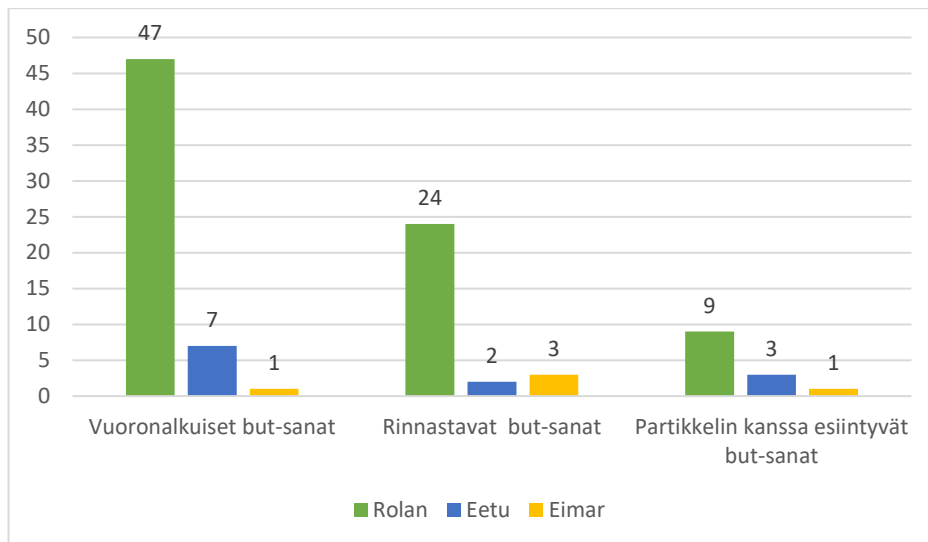
Tässä luvussa esitellyt tulokset ovat viitteellisiä ja perustuvat litteraatteihin. Tarkoituksena ei ole analysoida muunkielisten vastineiden käyttöä, vaan ainoastaan esitellä niiden käytön yleisyyttä sekä yhtenäisyyksiä ja eroavaisuuksia verrattuna suomen *mutta*-sanana käyttöön. Tarkastelen esimerkiksi, väheneekö muunkielisten *mutta*-sanana vastineiden käyttö suhteessa suomenkielisten *mutta*-sanojen käyttöön ja onko vuoronalkuinen asema yleisin myös englantia ja venäjää käytettäessä.

Englanninkielisiä *but*-sanoja käyttävät samat oppilaat, jotka käyttävät *mutta*-sanoja suomeksi eli Rolan, Eetu ja Eimar. Yhteensä englanninkielisiä vastineita esiintyy 97, eli esiintymiä on yli kaksinkertainen määrä kuin suomenkielisiä vastineita. Kuviossa 4 on esitetty kaikkien litteroitujen oppituntien *but*-sanat.



Kuvio 4. *But*-sanojen esiintyminen koko lukuvuoden aikana.

Kun otetaan huomioon, että litteroituja tunteja on yhteensä 22, joista 12 on syyslukukauden oppitunteja ja loput 10 on kevätlukukauden oppitunteja, voidaan kuviosta 4 tehdä melko luotettavia päätelmiä *but*-sanojen esiintyvyydestä koko lukuvuoden aikana. *But*-sanoja esiintyy yhteensä 15 oppitunnilla. Näistä oppitunneista kymmenen sijoittuu syyslukukaudelle, joten kaikista *but*-sanoista jopa 71 eli 73 prosenttia esiintyy syyslukukaudella. Tästä voidaan päätellä, että *but*-sanojen käyttö on selvästi erilaista kuin *mutta*-sanojen käyttö. Vaikka englanti ei ole kenenkään äidinkieli, moni on alussa osannut sitä paljon paremmin kuin suomea. Englannin kielen *but*-sanojen käyttö kuitenkin vähenee keväällä, kun suomen kielen taito paranee ja *mutta*-sanoja käytetään enemmän. Kuviossa 5 on havainnollistettu erityyppisten *but*-sanojen käyttö eri oppilailla.

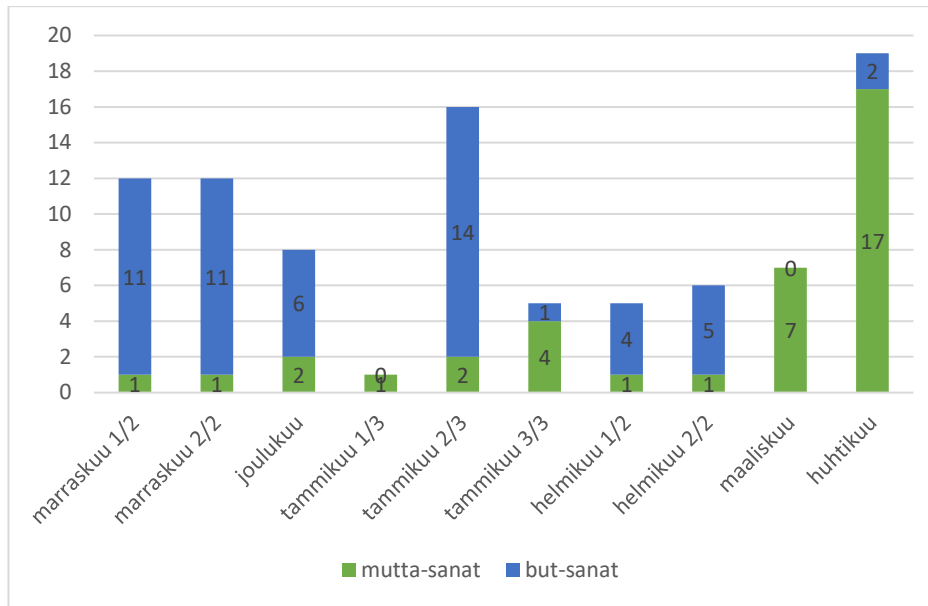


Kuvio 5. *But*-sanojen jakaantuminen eri asemiin lukuvuoden aikana.

Englannin kielen *but*-sanojen käytöstä voidaan tehdä sama havainto kuin suomen kielen *mutta*-sanojen käytöstä: eniten esiintyy vuoronalkuisia *but*-sanoja, joita Rolan käyttää selkeästi eniten (yhteensä 55 es., Rolan 44 es.). Kaikista *but*-sanoista vuoronalkuisia *but*-sanoja esiintyy jopa 57 prosenttia. Mielenkiintoista myös on, että rinnastavia *but*-sanoja esiintyy lähes yhtä paljon (noin 29 prosenttia) kuin suomenkielisiä vastineita (noin 27 prosenttia). On siis oletettavaa, että *but*-sanoja käytetään samanlaisissa tehtävissä kuin *mutta*-sanoja (ks. lukua 4.2). Rolan käyttää jokaisen ryhmän *but*-sanoja enemmän kuin muut oppilaat, kuten myös suomenkielisten vastineiden kohdalla. Merkittävää kuitenkin on, että *but*-sanoja esiintyy selkeästi vähemmän kevätlukukaudella kuin syyslukukaudella (ks. kuvio 4), mikä viittaa suomen kielen oppimiseen.

Kuviossa 4 olevia oppitunteja ei voi suoraan rinnastaa oppitunteihin, jotka olen kuvannut kuvioissa 2 ja 3 osoittaakseni suomenkielisten *mutta*-sanojen esiintymislukumäärät. Tämän vuoksi kuviossa 6 on havainnollistettu englanninkielisten *but*-sanojen lukumäärät niillä oppitunneilla, joilla käytetään suomenkielisiä *mutta*-sanoja.⁶

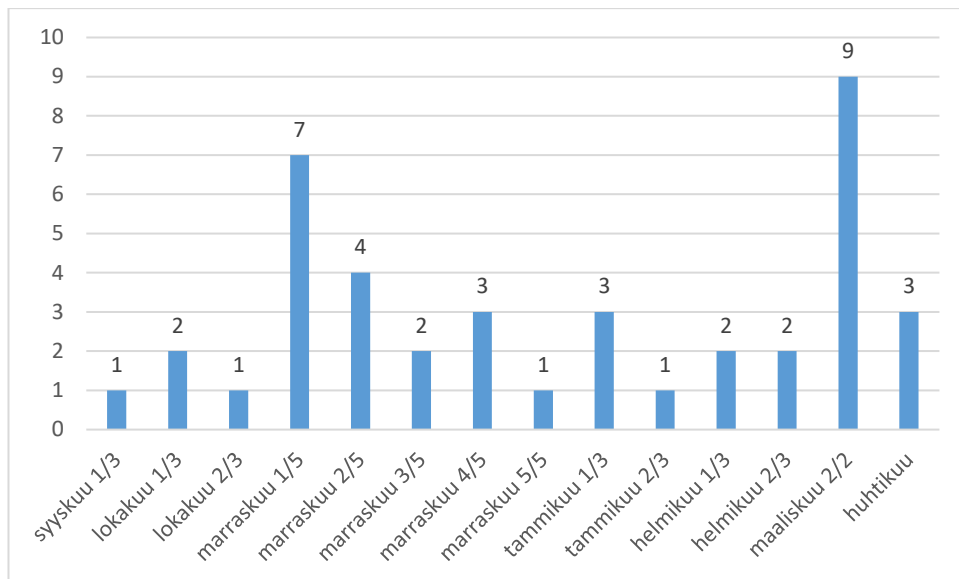
⁶ Suomen kielen *mutta*-sanojen esiintymistä kuvaaviin taulukoihin on otettu vain 10 oppituntia, sillä *mutta*-sanoja esiintyy vain näillä oppitunneilla. Analyysin käsittelemisen helpottamiseksi haluan kuvata luvussa 4 suomenkielisten *mutta*-sanojen kohdalla vain näitä oppitunteja. En rinnasta tutkimuksessani käytettävän kymmenen oppitunnin laajuisen aineiston kaikkia oppitunteja koko Long Second -aineiston kaikkiin oppitunteihin, kuten olen tehnyt englannin- ja venäjänkielisten vastineita kuvaavien taulukoiden kohdalla. Tästä syystä esimerkiksi suomenkielisten *mutta*-sanojen oppitunti tunnisteella marraskuu 1/2 tarkoittaaakin kaikista aineiston oppitunneista oppituntia marraskuu 2/5.



Kuvio 6. *But*-sanojen esiintyminen tunneilla, joilla esiintyy *mutta*-sanoja.

Oppitunneilla, joilla *mutta*-sanoja on käytetty vain kerran tai kaksi kertaa, esiintyy *but*-sanoja huomattavasti enemmän. Vastaavasti oppitunneilla, joilla *mutta*-sanoja esiintyy neljä kertaa tai enemmän, englannin *but*-sanojakin on käytetty huomattavasti vähemmän. Vaikka hypoteesini oli, että mitä enemmän *mutta*-sanoja käytetään suomeksi, sitä vähemmän niitä käytetään englanniksi, en oletanut, että *but*-sanojen käyttö vähenisi näin rajusti. Mielenkiintoista onkin pohtia, mitä kaikkia syitä *but*-sanojen käytön vähentymiselle on. Yhtenä syynä on varmasti kielitaidon paraneminen, mutta toisena merkittävänä syynä lie-
nee huhtikuun sananselitystunti, jolloin oppilaat käyttivät paljon suomea ja rinnastavassa asemassa esiintyviä *mutta*-sanoja. Tämä osoittaa, että myös vuorovaikutustoiminnan luonteella on merkitystä.

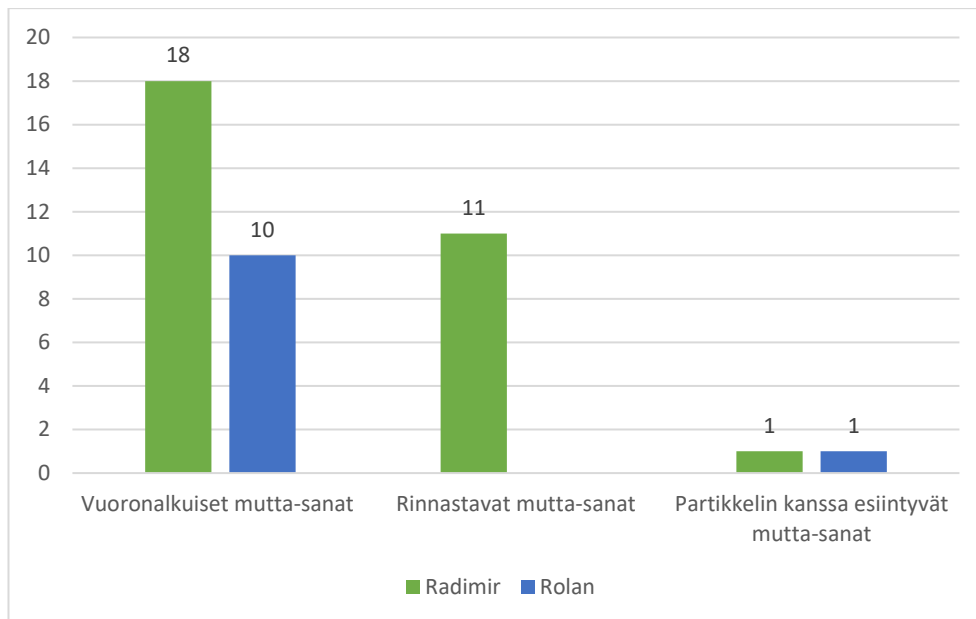
Suomen *mutta*-sanon venäjänkielisiä vastineita *но* ja *а* esiintyy aineistossa yhteensä 41 kertaa niillä oppitunneilla, joilta on litteroitu venäjäksi käydyt keskustelut (ks. kuvio 7).



Kuvio 7. Suomen *mutta*-sanana venäjänkieliset vastineet.

Litteroituja oppitunteja, joilla esiintyi vähintään yksi *mutta*-sanana venäjänkielinen vastine, on aineistossani 14. *Mutta*-sanana venäjänkielisiä vastineita käyttää selkeästi eniten Radimir (30 es.). Toiseksi eniten *mutta*-sanojen venäjänkielisiä vastineita käyttää Rolan (11 es.). Onkin mielenkiintoista havaita, että Rolan, jonka äidinkieli on siis venäjä, käyttää *mutta*-sanaa huomattavasti useammin suomeksi ja englanniksi. Vaikka Radimir käyttää muuten paljon suomea ja jonkin verran myös englantia, hän ei käytä suomenkielistä *mutta*-sanaa tai sen englanninkielistä vastinetta. Radimir on aktiivinen tunneilla, usein läsnä, ja hänellä on useimmiten myös mikrofoni. Toisaalta, Radimirin puheessa esiintyy kuitenkin tapauksia, joissa hän käyttää muuten suomea, mutta suomenkielisen *mutta*-sanana tilalla esiintyykin venäjän kielen vastine *a* (*a mikä se kylpyhuone ja makuuhuone*). Venäjän kielen *a*-sanaa esiintyy Radimirin puheessa samalla tavalla myös vuoron keskellä rinnastavassa asemassa. Tästä voidaan tehdä tulkinta, että *mutta*-sanana venäjänkielinen vastine on Radimirille vielä luonnollisempi käyttää. On myös mahdollista, ettei Radimir ole oppinut käyttämään suomenkielistä *mutta*-sanaa, sillä aineistoni perusteella hän ei käyttänyt tätä kertaakaan.

Kuten suomessa ja englannissa, myös venäjän kielellä esiintyy eniten vuoronalkuisia *mutta*-sanoja (kuvio 8). Näitä on kaikista venäjänkielisistä vastineista noin kaksi kolmasosaa. Samaa tapaan kuin englannissa ja suomessa, toiseksi eniten esiintyy rinnastavia *mutta*-sanoja ja kolmanneksi eniten partikkelin kanssa esiintyviä *mutta*-sanoja.



Kuvio 8. Suomen *mutta*-sanat venäjänkielisten vastineiden jakautuminen eri asemiin.

Tässä kohtaa on kuitenkin huomautettava, että jaotteluni perustuvat litteraatteihin, minkä takia voi olla mahdollista, että jaottelu ei ole aivan tarkka. Olen myös luokitellut kaikki vuoron keskellä esiintyvät *mutta*-sanat rinnastaviksi, vaikka todellisuudessa niiden avulla saatetaan aloittaa uusi lausuma ja ne saattavat tällöin muistuttaa funktioiltaan enemmän vuoronalkuisia *mutta*-sanoja kuin rinnastavia *mutta*-konjunktioita. Seuraavaksi siirrynkin tarkastelemaan tarkemmin vuoronalkuisia *mutta*-sanoja, jotka olivat selkeästi yleisimpiä aineistossani. Tästä eteenpäin huomioni on ensisijaisesti suomenkielisissä *mutta*-sanoissa, mutta kiinnitän toki huomiota myös muunkielisiin tapauksiin, jos ne esiintyvät samassa vuorovaikutuskontekstissa.

4.2 Vuoronalkuiset *mutta*-sanat

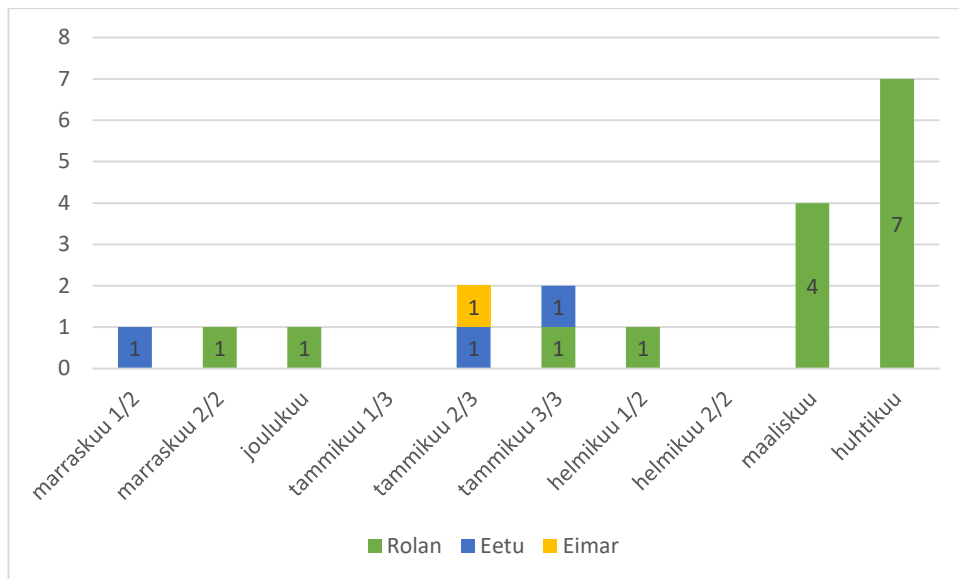
Tässä luvussa esittelen, millaisia vuoronalkuisia *mutta*-sanoja aineistossa esiintyy. Kuten luvun 4 alussa osoitin, vuoronalkuisia *mutta*-sanoja löytyy aineistosta eniten. Tässä asemassa *mutta* on yleensä tulkittavissa lausumapartikkeliksi (VISK § 801). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että *mutta*-sana sijoittuu keskustelussa useimmiten vuoron alkuun ja on esimerkiksi *ja*-sanaa yleisempi (ks. esim. Saukkonen ym. 1979). Myös vanhoissa murteissa *mutta* sijoittuu useimmiten vuoron alkuun (ks. Väänänen 2016: 143–

149). Puheenvuoron alussa *mutta* voi merkitä sitä, että puhuja vastustaa edellistä puheenvuoroa tai tuo keskusteluun uuden tai edelliseen vuoroon nähden kontrastiivisen näkökulman. *Mutta* voi kuitenkin ilmaista keskustelussa muutakin kuin vastustusta. Vuoronalkuisella *mutta*-sanalla voidaan palata johonkin vanhaan aiheeseen, josta on jo keskusteltu, tai luoda uusi näkökulma keskusteluun. Esimerkiksi Korpelan tutkimissa keskusteluissa lääkärin ja potilaan välillä lääkäri käytti *mutta*-sanalla alkavia kysymyksiä palauttaakseen keskustelun varsinaiseen aiheeseen. (Korpela 2007: 178–189; Sorjonen 1989: 162–163.) Sorjosen mukaan *mutta*-alkuisella vuorolla esitetään usein uusi alatopiikki, jolla tuodaan meneillä olevaan keskusteluun takaisin jokin aiemmin käsitelty asia (Sorjonen 1989: 174–175). Myös Ison suomen kielipin mukaan keskustelussa esiintyvä *mutta* voi osoittaa keskustelussa kontrastiivisuutta, aiheen tai näkökulman vaihdosta tai paluuta aikaisempaan keskusteluun (VISK § 1034).

Vuoronalkuisella *mutta*-sanalla ei ole selkeää tunnusmerkkiä, joka osoittaisi sen, mistä kontrasti syntyy. Esimerkiksi rinnastavassa suhteessa oleva *mutta* näyttäytyy kontrastisena lauserakenteiden ansiosta. Tällöin *mutta* rinnastaa usein lauseita, jotka ovat rakenteeltaan samankaltaisia, tai lauseita, joissa esiintyy jokin tulkintaan vaikuttava taustaoletus. Esimerkiksi lauseessa *Ostin uuden tietokoneen, mutta se meni heti rikki* on taustaoletuksena, että tietokoneelta olisi odotettu pidempää kestoa. Keskusteluntutkimuksessa samankaltaisia huomioita on joskus vaikeaa tehdä, koska *mutta*-sanana tulkintaan keskustelussa vaikuttavat puhujan ja kuulijan suhde, vuorojen sisällöt ja viittaukset ympäröivään maailmaan. Ymmärtääkseen *mutta*-sanana merkityksen täytyy ymmärtää keskustelutilanne, jossa sitä käytetään. (Sorjonen 1989: 162–168.)

Myös vieraskielisillä vastineilla on samankaltaisia funktioita kuin suomenkielisellä *mutta*-sanalla. Schiffrin (1987) on tarkastellut *but*-sanaa ja havainnut, että sen käyttäjä palaa usein yllättäen *but*-alkuisella vuorollaan johonkin aiempaan vuoroonsa, mikäli kuulija on esimerkiksi keskeyttänyt, ymmärtänyt väärin tai haastanut puhujan. Puhuja siis toistaa tai kertoo toisin sanoin sen vuoro sisällön, johon hän keskustelussa palaa. Tällaisissa tapauksissa *but*-alkuinen vuoro luo kontrastin tämän vuoro ja sen vuoro välille, johon keskustelussa palataan. (Schiffrin 1987: 164–177.)

Kuviossa 9 on esitetty vuoronalkuiset *mutta*-sanat eri oppilailla eriteltynä eri oppitunneittain.



Kuvio 9. Vuoronalkuiset *mutta*-sanat.

Kuvio 9 muistuttaa pitkälti kuviota 2, jossa esittelin kaikki suomenkieliset *mutta*-sanat lukuvuoden aikana. Vain tammikuu 1/3 ja helmikuu 2/2 ovat sellaisia oppitunteja, jolloin ei esiinny vuoronalkuisia *mutta*-sanoja. *Mutta*-sanoja käytetään siis melko tasaisesti lukuvuoden aikana, mutta maaliskuu–huhtikuun tunnit erottuvat selvästi muista, sillä niillä vuoronalkuisia *mutta*-sanaa esiintyy selvästi enemmän kuin muilla tunneilla. Vuoronalkuisia *mutta*-sanoja käytetään kaikilla muilla paitsi maaliskuu–huhtikuun oppitunneilla vain 1–2 kertaa. Huhtikuun oppitunnilla pelataan sananselityspeliä, joka selittää runsaan *mutta*-sanojen käytön. Siirryn nyt tarkastelemaan vuoron alussa esiintyvien *mutta*-tapauksien erilaisia funktioita.

4.2.1 Vastusteleva *mutta*

Aineistoni perusteella *mutta*-sanalla voidaan tuottaa vuoro, joka pyrkii vastustamaan edellisen puhujan vuoroa. Esimerkissä 1 on menossa käsityötunti, jonka aikana esiintyy juuri tällainen *mutta*-sana.

Esimerkki 1: marraskuu 1/2

01 Opettaja	HEI, (.) HEI pitäs kö tämäki pitää olla virkattu,
02 Eetu	mai [jaksa teha niin] paljon.
03 Opettaja	[kyl siä jaksat. (.)]
04 Opettaja	[mut virkattu] se pitää olla ei laiteta lankaa
05	noin
06 Eetu	[°mut-°]
07 Opettaja	hei (0.6)

08 Opettaja sun pitää virkata nyt(se) ole hyvä.
 09 Eetu E::I::.. (.) E::I::.. [(.) e::i::,]
 10 Opettaja [joo?o?](0.6) mä voin aut-
 11 taa sua älä nyt, o virkkaustyö.

Opettaja tulee Eetun luokse ja huomaa, ettei Eetu ole tehnyt virkkaustyötään täysin ohjeiden mukaisesti. Opettaja huomauttaa Eetulle asiasta (r. 1) ja osoittaa työtä kädellään, minkä jälkeen Eetu ilmoittaa opettajalle, ettei jaksa virkata (r. 2). Tähän opettaja toteaa painokkaasti, että työn pitää olla virkattu (r. 4–5). Kesken opettajan vuoron (r. 6) Eetu sanoo hiljaisella äänellä *mut*, mutta opettaja jatkaa vuoroaan.

Tulkintaa *mutta*-sanasta vastustelun osoittajana tukee se, että Eetun tuottama *mut* (r. 6) osuu päällekkäin opettajan vuoron kanssa. Sana *mut* saattaa toimia tässä yrityksenä keskeyttää opettajan vuoro. Keskeytys on kuitenkin epäonnistunut, sillä opettaja ei anna tilaa Eetulle käyttää puheenvuoroa, vaan jatkaa oman puheenvuoronsa loppuun eikä pidä Eetun tuottaman *mutta*-sanän jälkeen taukoa. Merkittävin piirre *mutta*-sanän tulkinnan kannalta on kuitenkin Eetun venytetyillä ja kovaan ääneen huudetuilla *ei*-kieltosanoilla tuotettu vuoro (r. 8), joka voidaan tulkita selkeäksi vastalauseeksi. Tulkintaa tukee vielä opettajan vuoro (r. 10), jossa hän tuottaa *joo*-partikkelin epätasaisella intonaatiolla ja tarjoaa Eetulle apuaan sen merkiksi, ettei hän aio myöntyä Eetun vastusteluun. Opettajan tuottama *joo*-partikkeli voidaan tulkita yritykseksi keskeyttää Eetun esittämä vastalause. Nouseva intonaatio *joo*-partikkelin sisällä ja lopussa ei viittaa siihen, että opettaja pyrkisi myöntymään Eetun vastalauseeseen, vaan hän pikemminkin pyrkii ohjaamaan *joo*-alkuisella vuorollaan Eetua virkkaustyön pariin.

Mut-sanän avulla luodaan odotuksenvastaisuutta. Luokkahuonetilanteessa on odotuksenmukaista tehdä opettajan ohjeiden mukaisesti, mutta Eetu esittää protestin (ks. esim. Tainio 2007: 34). Sanan *mutta* käyttö vastusteleavassa vuorossa voi liittyä myös osittain puhujan ikään. Päivi Aho (2004) havaitsi pro gradu -tutkielmassaan, että lapsen kielessä *mutta* toimii huomattavan usein vuorossa, jossa lapsi esittää jonkinlaisen protestin (mts. 86).

Myös seuraavassa esimerkissä on havaittavissa vastustelevan *mutta* myös neuvottelevan *mutta*-sanän piirteitä. Esimerkissä 2 on menossa oppitunti, jonka aikana on kirjoitettu esittelyteksti itsestä ja siitä, millainen huone itsellä on. Opettaja on myösertonut, että oppilaat saavat kotitehtäväksi piirtää oman huoneensa katosta alaspäin ja on kehottanut oppilaita kirjoittamaan kotiläksyn ylös vihkoon.

Esimerkki 2: tammikuu 3/3

01 Rolan valmis.
02 Opettaja näytä.
03 EI VOI kirjoittaa kaikkea niinkö,
04 EIH no nyt se reppuun?
05 Rolan re::ppuu::n.
06 Opettaja ja Rolan onks sul värikyniä kotona,
07 Rolan joo?o.
08 Opettaja voisitko värittää sen. (.)
09 Rolan [(apu),]
10 Opettaja [joo se] on kivemman et minkävärinen sulla on
11 sänky, (0.5) peitto verhot,
(poistettu rinnakkaiskeskustelu))
12 Rolan **mutta::** (0.5) kun sanot et (0.9) (siin ei oo ver-
13 hoja),
14 Opettaja verhoja nii [ei oo. (.) nii,
15 Rolan [siin ei (.) ei oo verhoja.
16 Opettaja mut jos haluat niin sängyn peiton voisit piirtää
17 ja mitä siin sängyllä on,

Rolan aloittaa tekemään jo tunnilla kotiläksyään eikä kirjoita ohjeistusta kotitehtävästä. Opettaja kieltää Rolania piirtämästä huonettaan vielä, koska se on annettu kotitehtäväksi ja pyytää häntä uudelleen kirjoittamaan ohjeistuksen vihkoon. Rolan kirjoittaa ja näyttää hetken päästä opettajalle vihkoa ja sanoo *valmis* (r. 1). Opettaja tarkastelee Rolanin vihkoa ja toruu, sillä Rolan ei ole kirjoittanut koko ohjeistusta (r. 2–4). Opettaja ei kuitenkaan pyydä Rolania kirjoittamaan ohjeistusta kokonaan, joten Rolan laittaa vihkon reppuunsa. Opettaja kysyy Rolanilta, onko tällä värikyniä kotona ja voisiko tämä värittää huoneensa, kuten sängyn, peiton ja verhon, jotta siitä tulisi kivemman näköinen (r. 6–11). Tähän Rolan vastaa *mutta*-sanalla ja toteaa, ettei hänellä ole verhoja (r. 12–13).

Esimerkissä 2 *mutta*-sana voidaan nähdä toisaalta vastustelevana, mutta toisaalta kielellisenä keinona, jonka avulla käydään neuvottelua. Kun opettaja kysyy, voisiko Rolan värittää kotonaan verhot, Rolan ei vastusta ehdotusta yhtä selkeillä kielellisillä keinoilla kuin Eetu esimerkissä 1. Hän ei kuitenkaan osoita suostumisen merkkejä millään kielellisillä tai multimodaalisilla keinoilla. Sen sijaan hän sanoo hyvin hiljaa jotakin (r. 9), minkä jälkeen hän tuottaa seuraavassa vuorossaan *mutta*-sanana, jota hän venyttää (r. 11–12). *Mutta*-sanana jälkeen on myös tauko, joka voi viestiä siitä, että Rolan toivoisi opettajan sanovan jotakin tai että hän miettii hyvää syytä olla värittämättä työtään kotona. Opettaja ei ota vuoroa, ja niin Rolan jatkaa. Tässä vuorossa (r. 12–13) hän ilmeisesti tarkoittaa, ettei hänellä ole piirustuksessaan verhoja. Opettaja toistaa Rolanin vuoron (r. 14), minkä jälkeen myös Rolan toistaa oman vuoronsa (r. 15). Tämän jälkeen opettaja tuottaa *mut*-alkuisen vuoron (r. 16–17). Opettajan ja Rolanin välisestä keskustelusta voidaan pää-

tellä, että opettaja implikoi, ettei Rolanin piirustus ole valmis. Näin hän pitää kiinni näkemyksestään, että pojan on syytä vielä jatkaa piirustusta kotona. Rolan ei enää osoita vastustelun merkkejä, vaan katsoo vain opettajaa. Näin voidaan ajatella, että *mutta*-sanojen avulla on käyty eräänlainen neuvottelu kotitehtävästä, ja tässä se on lopulta saatu päätökseen.

Seuraavassa esimerkissä esiintyy myös vastustelua, mutta edellisistä se poikkeaa siinä, että puhuja käyttää ensin englanninkielistä *but*-sanaa ja vasta myöhemmin sen suomenkielistä vastinetta.

Esimerkki 3: marraskuu 2/2

01 Opettaja	{tehään TORni? {KÄVELEE ROLANIN LUOKSE JA OSOITTAA TÄMÄN PIIRUSTUSTA
02	joo?
03	ne on niinku?
04	NOni? kato ku se on hauska ku nää on [niinku
05	(0.6) eripäin joka toine,
06 Rolan	[but is-]
07 Opettaja	[sitten?] ne muuttuu nä:in.
08 Rolan	mutta se o it's not correct
09 Opettaja	ai ei oikeen,
10 Rolan	joo
11 Opettaja	haluuskä et kaikki on sama suunta
12	.joo (0.5)
13 Rolan	me like it
14 opettaja	voi olla.

Esimerkki 3 on lukuvuoden alkupuolen oppitunnilta, jossa oppilaat piirtävät torneja kuvien avulla. Opettaja kiertele luokassa oppilaiden luona ja katsoo erään oppilaan työtä. Opettaja siirtyy pois tytön luota ja tekee ehdotuksen luokalle (r. 1). Samalla hän kävelee tytön vieressä istuvan Rolanin luokse ja osoittaa hänen piirustustaan. Opettaja kommentoi Rolanin piirustusta hauskaksi, koska tornit eivät ilmeisesti näytä siltä, miltä niiden kuuluisi kuvan perusteella näyttää (r. 4–5). Rolan yrittää katkaista englanninkielisellä *but*-sanalla opettajan vuoron, mutta opettaja jatkaa vuoroaan ja piirtää sormella paperille, miten tornit voisi piirtää (r. 6–7). Tämän jälkeen Rolan korjaa englanninkielisen *but*-sanän suomenkieliseksi (r. 8). *Mutta*-sanän avulla Rolan tuottaa vuoron, jolla hän kertoo opettajalle, ettei ilmeisesti mallikuva ole oikein ja että hän ei ole samaa mieltä. Kuten esimerkeissä 1 ja 2, myös tässä tapauksessa *mutta*-sanalla vastustetaan opettajan pyyntöä. Toisaalta voidaan myös ajatella, että sillä halutaan tuoda keskusteluun toinen näkökulma. Esimerkkikatkelmassa Rolan on ymmärtänyt tehtävän eri tavalla kuin opettaja ja ilmei-

sesti haluaa kertoa opettajalle oman tulkintansa siitä, miten piirustus pitäisi piirtää. Tällaisia tapauksia, joissa oppilas tuottaa englanniksi tai omalla äidinkielellään suomen *muttaa* vastaavan sanan, mutta korjaakin itse *mutta*-sanan suomeksi, esiintyy aineistossa muutaman kerran (ks. esimerkki 10 tässä luvussa). Kuten esimerkissä 1, myös tässäkin tapauksessa oppilas tuottaa vastustavan *mutta*-sanan (tai *but*-sanan) jo opettajan puheenvuoron aikana. Kummassakin tapauksessa keskeytys kuitenkin epäonnistuu.

Savolainen (2001), joka on tutkinut S2-oppijoiden itsekorjauksia, toteaa, että joskus itsekorjauksissa englantia käytetään siksi, että joku tarjoaa apua oikean sanan valintaan (mts. 56). Tällaisesta ei kuitenkaan ole mielestäni tämän esimerkin kohdalla kyse. Rolanin vuoron katkeaminen voisi viitata siihen, että hän hakee suomenkielistä ilmaisua ja tarvitsisi opettajan apua oikean ilmaisun löytymiseen, mutta koska Rolan kuitenkin aloittaa vuoronsa kesken opettajan vuoron (r. 6), kyse on mielestäni enemmänkin siitä, että hän antaa tilaa opettajalle puhua vuoronsa loppuun. Yllä oleva esimerkki on lukuvuoden alkupuolelta ja voidaan olettaa, että englannin kielen käyttäminen on vielä tällöin ollut Rolanille luonnollisempaa kuin suomen kielen käyttäminen.

4.2.2 *Mutta* puhuttelun yhteydessä

Yhdessä esimerkissä *mutta* esiintyy puhuttelun yhteydessä. Esimerkissä 4 oppilaat tekevät tehtäviä yksin omien pultettiensa ääressä. Rolan on pyytänyt opettajalta apua tunnin aikana aiemmin, mutta tämä ei pääse heti Rolanin luokse, sillä on auttamassa toista oppilasta. Kun opettaja on auttanut toista oppilasta, hän tulee Rolanin viereen (r. 1).

Esimerkki 4: joulukuu

01 Opettaja	hei nyt sun pitää laittaa miSTÄ, koripallo-?
02 Rolan	ssa,
03 Opettaja	STA (.) STA { {LÄHTEE POIS ROLANIN LUOTA
04 Rolan	mut .hh opetaja,
05 Opettaja	{mm? joo, {TULEE TAKAISIN ROLANIN LUOKSE
06 Rolan	aa minä EI ymmärrä,
07 Opettaja	mikä sana tämä on,
08 Rolan	noo se on £(--)\$ ei tiedä.
09 Opettaja	sitä et osaa, öö se on tämä,
10 Rolan	readih?
11 Opettaja	nii mikä se on suomeksi (.)RADIMIR Eetu {mikä se
12	on suomeksi (.) mikä tämä on suomeksi? {PUHUU KAIKILLE OPPILAILLE
13 Radimir	пуки, ((kädet,))

14 Ebba	sinä::.
15 Eetu	kirja.
16 Opettaja	nii mut mitä minä teen,
17 Eetu	lukea.
18 Rolan	[mhmm? joo.]
19 Radimir	[luen,]
20 Opettaja	nii lu- minä luen, nii miten tota (.) mite- min
21	käläinen sana tähän saadaan,
	((poistettu rinnakkaiskeskustelu))
22 Rolan	ää:: lu-
23 Opettaja	lu-?
24 Rolan	lu- lukeminen.
25 Opettaja	jes (.) hyvä,

Rolan ei sano opettajalle, missä kohtaa hänellä on ongelmia tehtävässä. Opettaja ilmeisesti huomaa virheellisen muodon Rolanin tehtävässä ja auttaa Rolania (r. 1–3), minkä jälkeen hän lähtee pois tämän luota. Seuraavassa vuorossa Rolan kuitenkin puhuttelee opettajaa *mut*-partikkelilla alkavalla vuorolla (r. 4). Opettaja tulee Rolanin luokse uudelleen (r. 5), minkä jälkeen Rolan kertoo opettajalle, ettei ole ymmärtänyt tehtävää (r. 6).

Mut-sanalla alkavalla puhuttelulla Rolan pyytää opettajalta apua uudestaan. Rolan on pyytänyt aiemmin jo apua, ja opettaja on tullut auttamaan häntä. Keskustelusta voidaan päätellä, että Rolan ei saanut apua siihen kohtaan, mihin hän alun perin pyysi apua. Opettaja lähtee hänen luotaan pois (r. 3) sanottuaan oikean vastauksen, jolloin Rolan tuottaa vuoron *mut opetaja* (r. 4). On oletettavaa, että opettaja on luullut ongelman olevan oikean sijamuodon muodostamisessa. Opettaja reagoi puhutteluun dialogipartikkeilla (r. 5); nouseva intonaatio *mm*-partikkelissa on merkki siitä, että opettaja kehottaa Rolania jatkamaan (vrt. Routarinne 2003: 238–247). Tämän jälkeen Rolan ilmaisee ongelmansa (r. 6).

Kuten aiemmin tässä luvussa kerroin, *mutta* voi esimerkiksi olla merkki paluusta. Tässä esimerkissä *mut* toimii juuri tällä tavalla. Sen avulla kiinnitetään huomiota siihen, että jotakin jäi vielä epäselväksi. Epäselvyyden kokemukseen viittaa se, että Rolan sanoo suoraan, ettei ymmärrä tehtävää (r. 6). Toisaalta *mut* puhuttelun yhteydessä voidaan nähdä aikaisempaan vuoroon sitovana partikkelina. Kyseisessä tilanteessa Rolanin vuoro ilman *mut*-sanaa ei välttämättä sitoisi sitä edellisiin vuoroihin yhtä vahvasti. Tällöin Rolan saattaisi ilmaista seuraavassa vuorossa esimerkiksi uuden ongelman.

4.2.3 *Mutta* kysymyssanan yhteydessä

Seuraavassa esimerkissä *mutta* esiintyy kysymyssanan *miksi* kanssa. Siinä on meneillään oppitunti, jonka aikana oppilaat piirtävät verisuonia luurankoihin. Oppilaat ovat aiemmin askarrelleet oman luurangon, ja esimerkissä 5 esitetyllä oppitunnilla he tutustuvat verenkiertojärjestelmään, erityisesti sydämen toimintaan. Oppilaat värittävät verisuonia luurankoihinsa ja keskusteleval vapaamuotoisesti omista asioistaan. He istuvat parissa ryhmässä, ja opettaja ja avustaja kiertelevät katsomassa heidän töitään.

Esimerkki 5: tammikuu 2/3

01 Eimar	opettaja miksi me kuolemme kun ai- aivot kuolee.
02	(.) sytän sytän on kaikken (.) noh. (.) sy-
03 Opettaja	sydän voi lyödä mut aivot ei (0.6) reagoi (.) joo
04 Eimar	mutta:: (.) miksi me kuolemme kun sytä on sie,
05	bää. (.) mi- mitä (anti) veren. (.) aga mitte ää
06	aivo,
07 Opettaja	nii ku sii- jos sydän ei (.) anna (.) verta ai-
08	voille nii silloin me kuolemme (.) mutta
09	sitten voi olla niin et aivot ovat kuolleet (.)
10	vaikka sydän vielä lyö. (.) ja sillon me
11	emme ymmärrä mitään.

Opettaja siirtyy pöytäryhmän luokse, jossa Eimar istuu, jolloin Eimar esittää kysymyksen *miksi me kuolemme, kun aivot kuolevat* (r. 1). Tämän jälkeen Eimar ilmeisesti yrittää itse vastata omaan kysymykseensä (r. 2). Opettaja tuottaa Eimarin kysymykseen vastauksen ja samalla korjaa Eimarin vuoroa (r. 3). Eimar asettelee kysymyksensä uuteen muotoon (r. 4–6). Tässä vuorossa hän tuottaa pitkän ja venytetyn *mutta*-sanana, minkä jälkeen hän esittää korjatun kysymyksen.

Miksi-kysymyssana on interrogatiivipronomini, jolla halutaan tietää syy johonkin asiaan (VISK § 734). On tulkittavissa, että Eimar kysyy kysymyksen, jota ei ole aiemmin käsitelty tai johon hän itse ei tiedä vastausta vielä. Eimar ottaa oma-aloitteisen vuoron tilanteessa, jossa kaikki oppilaat keskittyvät omiin töihinsä ja käyvät omia keskustelujaan. Tässä esimerkissä tilanne on tietyllä tapaa samankaltainen kuin edellisessä esimerkissä. Oppilas, tässä tapauksessa Eimar, tuottaa oma-aloitteisen vuoron, mutta ei saa riittävää vastausta, minkä takia hän esittää vuoronsa uudelleen muotoiltuna. Venytysti sanottu *mutta* ja sen perässä tuleva kysymys osoittavat, että Eimar rakentaa niiden avulla kontrastin opettajan edeltävään vuoroon. *Mutta*-sana sitoo tässä tapauksessa kysymyksen edeltävään vuoroon. Venytetty *mutta* ja sitä seuraava lyhyt tauko sekä vuoro, jossa esiintyy sekä suomea että viroa, vihjaavat tulkintani mukaan siitä, että Eimar on muotoilemassa kysymystään uudelleen. Eimar ei ole edellä onnistunut tuottamaan sel-

laista kysymystä, jonka opettaja ymmärtäisi, joten on tulkittavissa, että hän yrittää muotoilla kysymyksensä siten, että hän sanoisi faktat oikein ja että opettaja ymmärtäisi, mitä hän haluaa saada selville kysymyksellään. Myös Merke (2016), joka on tutkinut ranskalaisen yliopiston suomi vieraana kielenä -opiskelijoiden aloittamia kysymyssekvenssejä, havaitsi, että mikäli ranskan kielen *mutta*-sanana vastine *mais* esiintyy kysymyssanan yhteydessä, se tuo keskusteluun uuden, aihepiiriä laajentavan näkökulman. Opiskelijan esittämä positiivinen *miksi*-kysymys puolestaan kertoo siitä, että sillä vaaditaan tarkennusta opetettuun asiaan. (Mts. 37–38.)

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että pienissä ryhmissä oppilaan oma-aloitteiset vuorot ovat yleisiä (ks. esim. Tainio 2007, Lehtimäja 2012, Gustafsson 2014). Näin on myös tutkimallani tunnilla: Eimar ei viittaa vastausvuoron saamiseksi eikä anna omalla toiminnallaan ennakkotietoa siitä, että hän aikoo esittää kysymyksen. Opettajan vastausvuoro (r. 3–5) seuraa lähes heti Eimarin tuottaman kysymysvuoron jälkeen eikä siinä esiinny taukoa. Ilman taukoa tuleva vastausvuoro voi viestiä siitä, että tällainen vuorovaikutustilanne on opettajalle tuttu eikä kysymys ole hänestä yllättävä.

4.2.4 *Mutta* uuden tai vastakkaisen näkökulman tarjoajana

Seuraavassa esimerkissä ei vastusteta tai haluta lisätietoa, vaan tällä kertaa oppilas itse antaa uuden näkökulman. Esimerkki 6 on maaliskuun oppitunnilta, jolloin tarkastetaan kotitehtävää. Kotitehtävässä on täytynyt muodostaa oikea sana oikeassa sijamuodossa, ja opettaja pyytää vastauksia oppilailta vuorotellen.

Esimerkki 6: maaliskuu

01 Opettaja	mut mä en voi ymmärtää et te ymmärrätte nyt
02	kaikki nää sanat. (.) [onko tää helppo] teksti
03	oli,
04 Rolan	[(--)]
05 Radimir	ei oo,
06 Opettaja	Radimir säki ymmärsit [tämän kaikki mikä,]
07 Rolan	[minä ei tiedä,]
08 Radimir	mi- mine en tiedä mimmenen kaksi,
09 Opettaja	no ei se mitään mut sä oot tienny kaikki muut.
10	(0.6) kesällä [käytän mieluummin,]
11 Rolan	[mutta:: (.) mutta] sä voit keksiä,
12 Opettaja	nii voit keksii joo. (1.4) Radimir millaista
13	pyörää,

Kotitehtävien tarkastaminen sujuu hyvin, ja opettaja hämmästelee, miten hyvin oppilaat osaavat vastata (r. 1–2). Hän kysyykin, onko teksti liian helppo (r. 2–3). Tähän Radimir vastaa *ei oo* (r. 5) ja toteaa myöhemmin, ettei tiennyt ilmeisesti tehtävänumeroa kaksi tai viimeistä kahta kohtaa (r. 8). Opettaja toteaa, ettei se haittaa ja jatkaa lyhyen tauon jälkeen tehtävän tarkastamista (r. 9–10.) Rolan kuitenkin keskeyttää (r. 11) ja palaa *mutta*-sanalla Radimirin aiempaan vuoroon (r. 8). Ensimmäinen *mutta* on venytetty, ja sen jäljessä esiintyy mikrotauko, minkä jälkeen Rolan tuottaa toisen *mutta*-sanan.

Tässä esimerkissä *mutta*-sanan funktiona voidaan nähdä uuden näkökulman tarjoaminen. Kun opettaja on sanonut Radimirille, että tämä on ymmärtänyt tehtävän, Radimir ei ota kehua täysin vastaan, vaan kertoo, ettei tiennyt kaikkia kohtia tehtävästä. Opettaja ei kuitenkaan piittaa siitä, vaan korostaa, ettei se haittaa mitään. Tässä vaiheessa Rolan tuo uuden näkökulman siitä, että tehtävään voi myös itse keksiä vastauksia, eikä vastausta tarvitse välttämättä tietää. Opettaja toistaa Rolanin vuoron ja tällä tavoin osoittaa hyväksyvänsä tämän ehdotuksen (r. 12).

Seuraavassa esimerkissä esitetään oma näkökulma *mutta*-alkuisella vuorolla. Siinä keskusteluun tuodaan edellisiin vuoroihin nähden vastakkainen näkökulma, mutta ei kuitenkaan vastusteta edellisiä vuoroja. Esimerkki on oppitunnilta, jossa sijaisopettaja kyselee vuorotellen kaikilta, mistä ruuista he tykkäävät. Opettaja siirtyy Rolanin pulpetin äärestä uuden oppilaan, Paulo Angelon, pulpetin eteen ja kysyy häneltä, mistä hän tykkää (r. 1–2). Paulo Angelo on tullut vasta tammikuussa valmistavalle luokalle, ja oletettavasti opettaja yrittää saada hänet puhumaan suomea (r. 19).

Esimerkki 7: helmikuu

01 Sijaisopettaja	ja mehu joo mistä sä tykkäät syödä mistä sä
02	tykkäät syödä mikä ruoka on hyvää.
03 Paulo Angelo	salaatti,
04 Sijaisopettaja	salaatti joo?
05 Paulo Angelo	pitsa (.) on hyvä,
06 Sijaisopettaja	pitsa on hyvää mäkin tykkään. (0.5) joo, (0.6)
07	tykkäätkö vielä jost- tykkäätsä kalasta.
08 Paulo Angelo	joo,
09 Sijaisopettaja	kalasta onks kala mikä laitetaan uuniin. (0.5) vai
10	paistetaan, (.) grilli. (0.5) grillikalaa joo tyk
11	käätsä mistä sä tykkäät juoda. (0.9)
12	joo,
13 Sijaisopettaja	tykkäätsä maidosta?(1.2) onkse maito hyvää, ((poistettu rinnakkaiskeskustelu))
14 Eetu	Coca Co::la. (.) water.
15 Radimir	vesi.
16 Paulo Angelo	Coca Cola,
17 Sijaisopettaja	kokakola sprait joo,
18 Paulo Angelo	Fanta,

19 Sijaisopettaja	Fan- okei no puhuit säkin suomea siitä se lähtee
20	hyvä.
21 Rolan	mutta minä EI JUO (.) kokakola ja (.) fantoj(h)ah
22	ha
23 Sijaisopettaja	nii joo äiti vähä isä sanoo ei nii aina aina joo
24	{no mistä sä tykkäät. (0.9) kuunnelkaa mitä hän
25	sanoo mitä sä t-,
	{SIIRTYY SEURAAVAN OPPILAAN LUOKSE

Opettaja on saanut selville, että Paulo Angelo pitää Fantasta (r. 18) ja kehuu Paulo Ange-loa siitä, että hänkin puhuu suomea (r. 19–20). Tämän jälkeen Rolan tuo esiin oman miel-tymyksensä limonadeihin *mutta*-alkuisella vuorolla (r. 21). Rolanin vuoro on vahvassa kontrastissa edellisiin vuoroihin nähden, ja hän korostaa eriävää mielipidettään kielto-sanalla *ei*. Kielteinen liittomuoto *ei juo* on myös sanottu kovaan ääneen, minkä voi tulkita kertovan siitä, että hän haluaa painottaa juuri näitä sanoja. Opettaja on kysynyt aiemmin Rolanin lempijuomista, joten Rolanin *mutta*-alkuinen vuoro saattaa olla myös paluu hä-nen omiin aikaisempiin vuoroihinsa.

Edellä olen tarkastellut oppilaiden tuottamia vuoronalkuisia *mutta*-sanoja ja osoittanut niiden monifunktionaisen käytön luokahuonevuorovaikutuksessa. Niin arkikes-kustelussa kuin institutionaalisessa keskustelussa *mutta*-alkuisella vuorolla luodaan kont-rasti edeltävään vuoroon, palataan aiempaan vuoroon tai tuodaan uusi näkökulma. Tutki-massani aineistossa oppilaat käyttävät *mutta*-sanaa vuoroissa, joissa he vastustavat opet-tajan edellisissä vuoroissa ollutta pyyntöä tai käskyä, pyrkivät herättämään opettajan huo-mion luokahuonetilanteessa, kysyvät lisätietoa tai tuovat omia näkemyksiään esille. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan sellaisia vuoronalkuisia *mutta*-sanoja, joiden edellä esiintyy jokin partikkeli, kuten *joo*.

4.3 Partikkelin kanssa esiintyvät *mutta*-sanat

Mikäli *mutta*-sanana edellä on jokin partikkeli, on se useimmiten *niin* tai *joo* (Sorjonen 1989: 172). Aineistossani esiintyy *joo mutta* -tapauksia tai niiden variaatioita sekä *ää mutta*- ja *ei mutta* -tapauksia. Tällaisia vuoroilla puhuja ottaa kantaa edelliseen vuoroon ja joskus kiistää jonkin edellisen vuoron väitteen. Vuorot rakentuvatkin tyypillisesti siten, että vuoron alussa on partikkeli, kuten *joo*, joka hyväksyy edellisen vuoron, mutta heti tämän partikkelin jälkeen käytetään sanaa *mutta*, joka tuo erilaisen näkökulman ja jopa kiistää edellisen vuoron. Voidaankin ajatella, että *joo* toimii vuoron pehmentäjänä, sillä

pelkällä *mutta*-sanalla tuotettu vuoro ilmaisisi suoraan mielipiteen. (Sorjonen 1989: 172–174.)

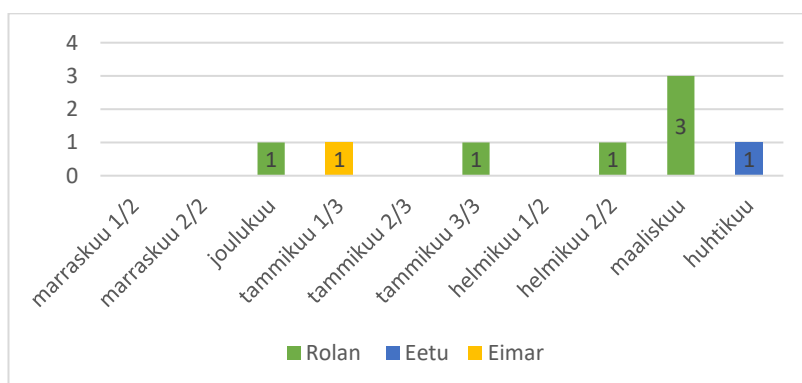
Englannin *yeah but* -vuoroa on tutkittu ja todettu, että tällaisella vuorolla puhuja usein viivyyttää erimielisyyden ilmaisua (ks. Pomerantz 1984). Suomen *joo mut*- ja *nii mut* -alkuisia vuoroja on puolestaan tutkinut Jarkko Niemi (2014, 2015). Niemen mukaan *joo mut* -ilmaisu tuotetaan tyypillisesti joko päällekkäin vierusparin etujäsenen kanssa tai heti sen jälkeen. Tällä lausumalla puhuja kertoo edeltävän puhujan näkökantaa eroavan näkökulman ja pyrkii osoittamaan osan toisen puhujan toimintalinjasta vääräksi tai turhaksi. *Joo mut* -lausuman funktioita voivat olla korjaus tai selvennys aiemman puhujan vuoroon, oman eriävän mielipiteen esille tuominen ja sillä haastaminen tai sivupoluksi muuttuneen keskustelun sulkeminen ja alkuperäiselle toimintalinjalle ohjaaminen. (Niemi 2015: 32–33.)

Myös *nii mut* -alkuiset lausumat tuotetaan tyypillisesti heti etujäsenen jälkeen. *Nii mut* -alkuisella lausumalla puhuja implikoi, että hän on osittain samoilla linjoilla toisen puhujan toimintalinjan tai mielipiteen kanssa, mutta puhujan oman vuoron sisältö on laajempi tai sillä huomioidaan asiasta sellaisia näkökulmia, joita toinen puhuja ei ole huomionnut vuorossaan. Puhuja saattaa käyttää *nii mut* -lausumaa myös silloin, kun haluaa tuoda uudestaan esille jossakin aiemmassa vuorossaan esitetyn näkemyksen tai mielipiteen. *Joo mut*- ja *nii mut* -lausumien eroavaisuus onkin siis se, että *joo mut* -alkuisella vuorolla pyritään sulkemaan jokin osa toisen puhujan toimintalinjasta, kun taas *nii mut* -alkuisella lausumalla sisällytetään toisen puhujan näkökulma omaan näkökulmaan. Sama toimintalinja siis jatkuu, vaikka keskustelussa osoitettaisiin välillä erimielisyyttä. (Niemi 2015: 32–34.)

Aineiston opettajat käyttävät myös *ei mut* -kiteytymää. Aineistossani *ei mut* -kiteytymä esiintyy suoran korjauksen tai korjausaloitteen yhteydessä. Sorjosen (1989) mukaan *ei mut* -alkuisen lausuman merkitys vastaa usein samaa merkitystä, joka on fraaseilla *muuten* tai *asiasta toiseen*. *Ei mutta* toimiikin tällöin siirtymän merkkinä seuraavaan topiikkiin. Tällöin puhuja katkaisee tai muuttaa usein tarkoituksella edellistä toimintalinjaa ottaen esille uuden näkökulman. *Ei mutta* -alkuinen lausuma voi kuitenkin muuttaa toimintalinjaa myös silloin, jos edellisen vuoron puhuja on tuonut esille jotakin uutta tietoa. Tällöin *ei mutta* -puhuja saattaakin esimerkiksi itse vastata omaan aiempaan kysy-

mykseensä toisen puhujan esittämän vastauksen jälkeen. (Mts. 169–170.) Tällaisissa tapauksissa *ei mutta* -kiteytymän funktiota vastaa englannin *oh*-partikkeli (ks. Heritage 1984).

Kuviossa 10 on havainnollistettu aineistossa esiintyvät *mutta*-sanat, joiden edellä esiintyy jokin partikkeli, useimmiten *joo*. Tällaisia tapauksia esiintyy oppilaiden puheessa kahdeksan kertaa. Melkein kaikki nämä tapaukset esiintyvät Rolanin puheessa, mutta yksi esiintyy Eimarin puheessa ja yksi taas Eetun puheessa.



Kuvio 10. *Mutta*-sanat, joiden edellä esiintyy jokin partikkeli.

Aineistossa esiintyy *joo mut* -tapausten lisäksi kaksi *ää mutta* -tapausta. Nämä tapaukset ovat mukana yllä olevassa kuviossa, mutta joudun kuitenkin jättämään näiden tapausten yksityiskohtaisemman tarkastelun pois, sillä en saanut tallenteista tarpeeksi selkeää kuvaa juuri kyseisten tilanteiden tapahtumista. *Ää mutta* -tapaukset näyttäisivät kuitenkin esiintyvän sellaisten vuorojen jälkeen, joissa opettaja tuottaa joko suoran korjauksen, kiellon tai muuten epämieluisan ehdotuksen oppilaalle. Tulkitsen *ää*-äännähdyksen pettymyksen ja ennakoivan vastustamisen äänneeksi, joka tehostaa *mutta*-sanalla alkavaa vastustavaa vuoroa.

Esittelen tässä luvussa kolme esimerkkiä, joissa oppilas tuottaa *joo mut* -alkuisen vuoron. Esimerkki 8 on tammikuulta, joten se on melko puolivälistä aineistoa. Tunti on vasta alkanut, ja esimerkki on tilanteesta, jossa on menossa kotitehtävien tarkastus. Kotitehtävässä käsitellään asumiseen liittyvää sanastoa, ja opettaja kyselee oppilailta vastauksia. Opettaja myös kyselee oppilailta kysymyksiä, joita kotitehtävässä ei ole. Yhdessä tehtävän kohdassa oikea vastaus on *parveke*, minkä takia opettaja kysyy parilta oppilaalta, onko heidän kotonaan parveke. Opettaja ei kysy tätä kysymystä Eimarilta, mutta Eimar ottaa oma-aloitteisen puheenvuoron (r. 1–3) ja yrittää kuvailla hänen kotoaan löytyvää terassia.

Esimerkki 8: tammikuu 1/3

01 Eimar opettaja [opettaja se see] minul on minulla se
02 parveke sial se on parveke ja seal on:: veel.
03 (.) piha on veel, (.) parem.
04 Opettaja [okei ja-]
05 näkyy pihalle? onkse matalalla se parveke
06 Eimar **joo mutta** siellä on, (1.3) aita:: ja,
07 Eetu üttele mulle.
((sano minulle))
08 Eimar no, (.) no seal on mingi::.
09 Opettaja onkse? niinku terassi?
10 Eimar joo terassi ja sial- sialta alassa on:: murhu.
11 (1.0) muru.
12 Opettaja joojoo?

Esimerkissä on *joo*-partikkeli ennen *mutta*-sanaa (r. 6). Eimar kuittaa ensin *joo*-partikkelin avulla opettajan vuoron (r. 4–5). Hän osoittaa ymmärtävänsä, mitä opettaja on sanonut hänelle, mutta *mutta*-sanalla Eimar kertoo, ettei kyse ole kuitenkaan samanlaisesta parvekkeesta kuin mikä on kerrostalon ylemmissä kerroksissa. Yllä oleva esimerkki muistuttaa Niemen (2015) tutkimia *joo mut* -tapauksia, joissa toinen osapuoli tyypillisesti kiistää tai osoittaa vääräksi *joo*-partikkelin jälkeisellä *mutta*-sanalla edellisen puhujan vuoron. Tässä tapauksessa ei kuitenkaan ole kyse kiistämisestä, vaan pikemminkin opettajan vuoron (r. 4–6) hyväksymisestä ja lisätiedon tuomisesta, joka tarjoaa opettajalle mahdollisuuden kertoa oikean suomenkielisen sanan (r. 10).

Myös seuraavassa esimerkissä on tilanne, jossa *joo mutta* -ilmaisulla ei kiistetä edellisen puhujan vuoroa. Esimerkki 9 on maaliskuun oppitunnilta. Oppilaat tekevät tunnilla omia tehtäviään, ja yhtäkkiä opettaja muistuttaa kaikkia oppilaita tuomaan seuraavan päivän kuvaamataidontuntia varten tyhjän pahvilaatikon (r. 1–8). Radimir ja opettaja keskustelevat, miksi tunnille pitää tuoda pahvilaatikko (r. 9–12), minkä jälkeen Rolan tuottaa vuoron *joo* (.) *oo m mutta mikä see*, (r. 17).

Esimerkki 9: maaliskuu

01 Opettaja hei sitte mun piti sanoa huomisesta kuvaama
02 taidontunnista vielä, (0.6) odotas kun mä
03 katson onko tääl mallia HEI sh sh (.) tota
04 huomenna kuvaamataidosta jos sun kotona on
05 tällästä pahvia. (0.8) tämmöstä pahvia, (0.7)
06 esimerkiksi maitopurkki tai Kellog's corn
07 flake, (.) purkki tyhjä 0.5) niin, tuo kouluun
08 huomenna,
((poistettu rinnakkaiskeskustelu))
09 Radimir miksi.
10 Opettaja roskakorista tuot yksi koska me tehdään kuvaa-
11 mataidossa semmonen graafinen juttu,
12 (1.0) ymmärrätkö,
13 Radimir a minoo KLO (.) па- пачки а-

((ja minoo KLO (0.5) ra- rasia ja-))
 14 Opettaja mitä? {mut [siis semmonen] mikä on roskiksessa
 15 ymmärrätkö.
 {KATSOO RADIMIRIA
 16 Radimir [box, okei.]
 17 Rolan [joo (.) oo m mutta] mikä see,
 18 Opettaja [joo.]
 19 Radimir box,
 20 Opettaja se voi olla vaikka maitopurkki ohut pieni
 21 ohut.
 22 Radimir okei minäh .hh
 23 Rolan (karhun peito)?
 24 Opettaja joo just just.

Esimerkissä 9 Rolan osoittaa *joo*-partikkelilla ymmärtäneensä Radimirin ja opettajan aiemmat vuorot. *Mutta* osoittaa tässä, että vuoron jatko poikkeaa edellisistä vuoroista. Kun Radimir selvittää kysymyksellään, miksi kouluun tarvitaan tyhjä pahvilaatikko (r. 9), osoittaa Rolanin *joo mutta* -kiteytymä, että syy siihen, että kouluun pitää tuoda pahvilaatikko, on selvä, mutta se, millainen pahvilaatikon tulee olla, ei ole selvää. Toisaalta Rolanin vuoro jää kesken, joten ei ole aivan varmaa, mitä Rolan tarkalleen haluaa kysyä. *Joo mutta* ei ole myöskään tuotettu prosodisesti täysin samalla tavalla: sanojen *joo* ja *mutta* välissä esiintyvät mikrotauko ja äänteet *oo* ja *m*, mikä voi osoittaa sen, että Rolan itsekin miettii, miten esittää kysymyksen. Radimirin ja opettajan vastausten (r. 19–21) jälkeen Rolan ei kuitenkaan sano mitään, joten on mahdollista, että hän sai haluamaansa kysymykseen vastauksen. Tulkintaa ymmärtämisestä tukee myös se, että Rolan ilmeisesti heittää asiasta vitsiä (r. 23), sillä opettaja vastaa Rolanin vuoroon sarkastisella äänensävyllä.

Seuraavassa esimerkissä on samankaltainen tilanne kuin edellä olevissa esimerkeissä. Esimerkissä 10 kuvattu tilanne on huhtikuun oppitunnilla, jolla selitetään sanoja. Eetu ottaa kuvallisen kortin pinosta ja toteaa, että selitettävä sana on vaikea, koska sitä ei ole vielä opittu (r. 1). Tätä sanaa hän selittääkin enemmän kehonkielellä kuin sanoilla, joten hän näyttää maassa, miltä kortin sana näyttää (r. 3–4). Paulo Angelo esittää arvauksen *seisoa*, minkä jälkeen Eetu tuottaa vuoron, jossa on *joo mutta* -kiteymä (r. 6–7).

Esimerkki 10: huhtikuu

01 Eetu se on vaikea sana seda [me ei oo oppinut,]
 02 Opettaja [niin on,]
 03 Eetu se (.) me olemme, (.) ku me olemme noin että noin
 04 {että
 {EETU SEISOO JALOILLAAN
 05 Paulo Angelo seisoa.
 06 Eetu joo? (.) [aga mutta] millä me seisomme, (.) kui

07 {noin.
 {NÄYTTÄÄ LIIKETTÄ MAASSA
 08 Opettaja [hyvä,]
 09 Radimir [seiso,]
 10 Paulo Angelo seis- seisoa.
 11 Radimir [PÄÄLLE, (.) s- (.) PÄÄ PÄÄLLE seiso.]
 12 Opettaja [(mut), (.) millä Paulo Angelo HYvä.] (.) ja
 13 millä.
 14 Paulo Angelo [seisoa.]
 15 Eetu ei,
 16 Paulo Angelo seisoa.
 17 Rolan se- se- [s:: seisoo] käsillä (0.9) seisoo kä
 18 sillä.
 19 Eetu [millä.]
 20 Opettaja millä seisoa [Paulo Angelo, (0.6) millä seisoa.
 21 Radimir [KÄDET seisoa (.)] [kä- (.) KÄDET sei-
 22 soo.
 23 Eetu [joo,]
 24 Paulo Angelo ää.
 25 Eetu sei- (.) hän sanoi seisoo käsillä.

Eetu selittää termiä *seisoa käsillä*, joten Paulo Angelon vuoro, jossa tämä arvaa kuvakor-
 tin sanaksi verbiä *seisoa*, on osittain oikein. Onkin luonnollista, että Eetu hyväksyy tämän
 seuraavassa vuorossaan partikkelilla *joo*. Koska ilmaisut *seisoa* ja *seisoa käsillä* eivät
 kuitenkaan tarkoita täysin samoja asioita, Eetu tuottaa ensin vironkielisen sanan *aga*,
 mutta korjaa sen suomenkieliseksi sanaksi *mutta* ja tuottaa lauseen *mutta millä me sei-*
somme (r. 6–7). Eetu ottaa suoraan kantaa Paulo Angelon edelliseen vuoroon (r. 5) ja
 hyväksyy sen osittain, mutta osoittaa *mutta*-alkuisella jatkolla, että vastaus on puutteelli-
 nen ja vaatii vielä täydentämistä.

Edellä olen tarkastellut oppilaiden tuottamia *joo mutta* -ilmaisuja. Yhteistä
 näille ilmaisuille on, että *joo*-partikkelilla kuitataan ensin edellisen puhujan vuoro, minkä
 jälkeen tuodaan esille lisäys tai tarkennus. Merkitys olisi siis ainakin jokseenkin erilainen,
 mikäli *mutta*-sanana edellä ei esiintyisi hyväksyvää *joo*-partikkelia. Jos tarkastellaan uu-
 delleen edellistä esimerkkiä, jossa Eetu hyväksyy osittain *joo*-partikkelilla arvauksen se-
 litettävästä sanasta, ei sanojen arvaaminen välttämättä olisi yhtä helppoa. Voidaankin aja-
 tella, että keskustelussa *joo*-partikkeli on tärkeä kuuntelemisen osoittamisen keino.

4.4 Rinnastavat *mutta*-konjunktiot

Esittelen seuraavaksi rinnastavassa asemassa esiintyviä *mutta*-sanoja, jotka ovat aineis-
 tossani selvästi harvinaisempia kuin vuoron alussa esiintyvät *mutta*-sanat. *Mutta*-sana,

joka esiintyy tyypillisesti virkkeen keskellä, on usein rinnastuskonjunktio – varsinkin kirjoitetussa kielessä. Saman päätelmän voi tehdä tässä aineistossa esiintyvistä *mutta*-sanoista. Yhteistä sanalle *mutta* ja muille rinnastuskonjunktioille on se, että ne yhdistävät toisiinsa sananosia, sanoja, lausekkeita tai lauseita, jotka ovat kytköksissä toisiinsa syntaktisesti. *Mutta* voi esiintyä parikonjunktiossa, kuten *ja mutta, mutta sekä*. Tällöin parikonjunktiossa ensimmäisenä esiintyvä konjunktio toimii melkein aina rinnastavana osana. (VISK § 817.) Rinnastuskonjunktioilla on erilaisia semanttisia merkityksiä. Tämä huomataan siinä, miten konjunktioilla yhdistettäviä elementtejä, kuten lauseita, tulkitaan (VISK § 1091).

Yleisesti *mutta*-sanasta on kirjoitettu, että niin suomen kuin muissakin kielissä sen merkitys on aika selkeä vastakohtaan tai rajoituksen eli kontrastiivisuuden ilmaisijana. Kuitenkin eri kielillä kontrastiivisuus voi olla erilaista ja se voi perustua erilaisiin asioihin. (Koivisto 2011: 127.) Ison suomen kieliopin mukaan kontrastiivisuus jaetaan kolmeen eri luokkaan: adversatiivisuuteen, korrektiivisuuteen ja poikkeuksen ilmaisemiseen. (VISK § 1101.) Adversatiivinen konjunktio rinnastaa toisiinsa elementit, joilla on erilaiset ominaisuudet. Tyypillisiä adversatiivisen suhteen ilmaisevia konjunktioita ovat *mutta*-konjunktion lisäksi *kun taas* ja joskus *kun*. Adversatiivisen konjunktion avulla voidaan kertoa samasta entiteetistä eri ominaisuudet tai vertailla saman entiteetin eri ominaisuuksia eri tilanteissa (*Aamuisin juon kahvia, mutta iltaisin lipitän teetä.; Tiina on rauhallinen, mutta hänen siskonsa on aika vilkas.*). (VISK § 1102.) *Mutta* on erityinen adversatiivisen suhteen ilmaisija siinä mielessä, että se voi rinnastaa lausekkeita, sillä *kun* ja *kun taas* rinnastavat vain lauseita. (VISK § 1103.)

Mutta esiintyy myös adversatiivis-konsessiivisissa ilmauksissa. Konsessiivisuudella tarkoitetaan odotuksenvastaisuutta, eikä selkeää eroa adversatiivisten ja konsessiivisten suhteiden välillä ole. Tyypillistä tällaisille *mutta*-konjunktioille on, että niiden jälkeen tulee uusi näkökulma (*Vettä satoi kuin saavista kaatamalla, mutta en kastunut yhtään.*) (VISK § 1103.) Korrektiivisessä suhteessa on puolestaan tyypillistä, että siinä esitetään ensin jokin väite, johon lisätään korjaus tai paremmin paikkaansa pitävä vaihtoehto. Korrektiivista suhdetta ilmaistaan usein konjunktioilla *vaan*. *Mutta*-konjunktio ilmenee monesti silloin, kun kerrotaan ensin jotain, johon halutaan lisätä kompensoiva elementti (*En pidä koulusta, mutta matematiikasta kyllä.*). (VISK § 1105.) Poikkeussuhteessa esitetään nimensä mukaisesti poikkeus. Poikkeus tai rajausta ilmaistaan sen jälkeen,

kun on kerrottu ensin jokin väite. Konjunktioista *mutta* ilmaisee tyypillisimmin poikkeussuhdetta. *Mutta*-konjunktioilla on samanlainen merkitys kuin *paitsi*-partikkelilla, mikäli *mutta*-sanat sisältävässä ilmauksessa esiintyy kvanttoripronomini (*Kaikki muut menivät kaupaksi, mutta vanha tuoli jäi vielä.*). (VISK § 1109.)

Aineistossa esiintyvät rinnastavat *mutta*-sanat ovat selvästi harvinaisempia kuin vuoronalkuiset *mutta*-sanat. Rinnastavia *mutta*-konjunktioita käytetään vain kahdella tunnilla (tammikuu 3/3 ja huhtikuu). Rinnastavan *mutta*-sanat vähäinen esiintyminen ei sinällään ole yllättävää, kun mietitään kielenoppimista ja lauseiden yhdistämisen oppimista (ks. lukua 3.2). Se, miksi lähes kaikki rinnastavat *mutta*-sanat esiintyvät huhtikuun tunnilla, selittyy tarkastelemalla tuntien sisältöjä. Suurin osa oppitunneista on hyvin opettajaohjoisia, mutta huhtikuun tunnilla opettajan roolina on olla enemmän ohjaaja, sillä tunnilla pelataan Muumi-Aliasta eli peliä, jossa selitetään sanoja kuvakorttien avulla. Kaikki oppilaat osallistuvat aktiivisesti keskusteluun, ja he myös pääsevät vuorotellen selittämään sanoja. Rinnastavia *mutta*-sanoja käyttää tässä aineistossa vain kaksi oppilasta: Rolan ja Eetu ja heistä kahdesta vielä enemmän Rolan.

Ensimmäinen rinnastavassa asemassa sijaitseva *mutta* sijoittuu tammikuun oppitunnille (tammikuu 3/3). Esimerkkitalanne on samalta oppitunnilta kuin tämän luvun esimerkki 2, jossa oppilaat kirjoittavat esittelytekstin itsestään ja omasta huoneestaan. Kirjoitustehtävän lomassa Rolan kysyy opettajalta, onko tämän kotona kaikilla omat huoneet. Tämän jälkeen opettaja ja oppilaat keskustelevat ääneen omista kodeistaan. Eetu kertoo, kuinka monta huonetta hänen kotonaan on, minkä jälkeen Rolan kertoo omasta kodistaan (r. 1 ja 4–5).

Esimerkki 11: tammikuu 3/3

01 Rolan	minu- ää me- (0.8) meillä on (0.5) [meillä on]
02	(1.6)
03 Opettaja	[teitä (on),]
04 Rolan	pie- (0.7) y- yksi pieni huone mutta sitten me
05	(--) Herttoniemessä. ää sitte on,
06 Opettaja	milloin te muutitte Herttoniemeen.
07 Rolan	m?
08 Opettaja	MILloin. (.) Herttoniemeen?
09 Rolan	what?
10 Eetu	hän sanoi että hänen talo on aika lähellä
11	[mun talolle, (0.5) pu-]
12 Opettaja	[mut onko sun siis uusi] koti.
13 Rolan	ei oo.
14 Opettaja	Herttoniemessä niin [siel on isompi huone.]
15 Rolan	[ja sie se on (--)] minulla

16	on [(0.8) [kaksi huoneta.]
17 Opettaja	[nonii hyvä.]
18	kiva. (0.5) kiva.

Rolan tuottaa sanan *mutta* vuoronsa keskellä (r. 4). Vuorosta ei saa kunnolla selvää, mutta keskustelusta voidaan päätellä, että opettaja tulkitsee niin, että heidän entisessä kodissa oli yksi pieni huone, mutta uudessa kodissa Herttoniemessä on kaksi huonetta. *Mutta*-konjunktio toimii adversatiivisessa suhteessa, jossa rinnastetaan kahden eri asunnon ominaisuuksia, tässä tapauksessa asuntojen huoneiden lukumäärää.

Kirjakielessä *mutta*-konjunktioilla rinnastettavat lauseet noudattavat usein syntaktisesti samankaltaista rakennetta toistensa kanssa (ks. esim. VISK § 817). Kuten aiemmasta esimerkistä voidaan havaita, keskustelussa yhtäläisyyttä lauseiden avulla voi olla vaikeaa havaita. Tässä esimerkissä tämä toisaalta johtuu siitä, ettei Rolanin kielitaito ole vielä niin kehittynyt, että hän voisi sanoa vuoronsa esimerkiksi näin: *Meillä oli yksi pieni huone, mutta uudessa kodissa on kaksi huonetta*.

Muut esimerkit tässä luvussa ovat huhtikuun tunneilta. Seuraava tilanne on tunnin viimeisiltä minuuteilta ennen välituntia. Oppilaat selittävät vuorotellen sanoja, mutta kaikki saavat arvailla niitä. Esimerkissä 12 Eetu on jo jonkin aikaa yrittänyt selittää ensin sanaa *ämpäri* kuvailemalla sitä muilla sanoilla, mutta antaa myöhemmin vihjeeksi, että arvattava sana on melkein samanlainen kuin sana *ympäri* (r. 5).

Esimerkki 12: huhtikuu

01 Opettaja	[selitä lisää] Eetu vaan selitä lisää.
02 Radimir	[mä tied-]
03 Eetu	no s- tuolla saa. (.) sa saat ottaa sen noin ja
04	sitten käytä että seal on vesi sisäl. ((poistettu muutama rivi))
05 Eetu	se on kuin [ympäri. (.) mutta vaihtaa yks] sana.
06 Rolan	[mä tiedä mi- (0.6) БЕДРО короче,] ((mä tiedä mi- (0.6) ÄMPÄRI lyhyesti sanottuna,))
07 Opettaja	[(hyvä,)] ((poistettu muutama rivi))
08 Eetu	se [on ympäri mutta vaihtaa yks,]
09 Opettaja	[kuunnelkaa. (0.5) Eetu Eetun vinkki] oli ympäri
10	mutta vaihtakaa yksi kirjain. ((poistettu muutama rivi))
11 Radimir	empä- empäri?
12 Opettaja	ämpäri.

Esimerkin *mutta* esiintyy vuoron keskellä rinnastaen toisiinsa kaksi lausetta. Eetu käyttää *mutta*-sanaa osoittaakseen, ettei sanaselitystä *se on kuin ympäri* tule noudattaa täysin, vaan *ympäri*-sanasta tulee muuttaa sen yksi kirjain. Tässä tapauksessa Eetu puhuu *sana*-nasta, mutta hyvin todennäköisesti tarkoittaa kuitenkin kirjainta. *Mutta*-konjunktioilla alkavan lauseen voisi siis ajatella rajoittavan sanaselitystä antamalla lauseelle *se on kuin*

ympäri lisäselvennyksen. Samalla *mutta* ja sen perässä tuleva selvennys antaa tälle lauseelle uuden näkökulman. Todellisuudessa Eetun selittämää sanaa ei voi verrata sanaan *ympäri*. Kyse on tässä tapauksessa mielestäni poikkeussuhteesta, koska Eetu ei varsinaisesti kerro sanasta kaksi erilaista ominaisuutta, vaan hän kertoo ensin yhden ominaisuuden, jota hän rajoittaa *mutta*-sanan jälkeen tulevalla lauseella.

Seuraavassa esimerkissä opettaja kääkee Rolania selittämään seuraavaa sanaa (*ympyrä*) (r. 1–4), minkä jälkeen Rolan tuottaa sananselityksen, jossa esiintyy *mutta* rinnastavassa asemassa (r. 5–6).

Esimerkki 13: huhtikuu

01 Opettaja	kyl, (1.0) ei ei ei ollut. (.) ei ollutkaan oli
02	ihan, (0.9) se oli koko ajan oikeessa veneessä
03	mutta jatka nyt menee Rolan. (.) nyt loppuu aika
04	otat yhden vielä kerkeet yhden vielä (-) (poistettu muutama rivi)
05 Rolan	se on (.) ku kun pallo mutta:: (.) mutta se on
06	(.) [ää piirretty,]
07 Eetu	[ilmapallo.]
08 Radimir	jalkapallo,
09 Radimir	aa? (.) pyö-?
10 Eetu	ympyri.
11 Radimir	ymp-?
12 Opettaja	[ei o] ei ole ympyri,
13 Rolan	[ei.]
14 Paulo Angelo	ymparasto. (0.5) ympäräs. (poistettu muutama rivi)
15 Rolan	ympyrä::.

Rolan antaa sananselitysvihjeeksi *se on (.) ku kun pallo mutta:: (.) mutta se on (.) ää piirretty*, (r. 5-6). Tässä vihjeessä hän tuottaa oikeastaan kaksi *mutta*-sanaa, sillä ensimmäinen *mutta* on venytetty ja sen jälkeen esiintyy mikrotauko, minkä jälkeen hän toistaa *mutta*-sanan. Tulkitsen tämän tilanteen niin, että Rolan miettii, miten hän muotoilee sananselityksen loppuun.

Esimerkin 13 *mutta*-sana on merkitykseltään lähimpänä edellisen esimerkin *mutta*-sanaa. Aivan kuten Eetu esimerkissä 12, niin myös Rolan tuottaa tässä esimerkissä selitettävälle sanalle määritelmän *se on ku pallo*, johon hän tuo lisäselvennyksen *mutta*-sanan avulla (*mutta se on piirretty*). Tulkitsen tämän siis poikkeussuhteeksi, sillä Eetu kuvailee ensin sanan *ympyrä* yhtä ominaisuutta, jota hän rajoittaa *mutta*-alkuisella lausumalla. Toisaalta kyse voi olla myös adversatiivisesta suhteesta, sillä Eetu kertoo sanasta *ympyrä* kaksi ominaisuutta: se on kuin pallo ja se on piirretty. Vastaavia tapauksia, joissa oppilas kertoo selitettävästä sanasta kaksi eri ominaisuutta, esiintyy useamman kerran huhtikuun oppitunnilla.

Edellä olen esitellyt oppilaiden käyttämiä *mutta*-sanoja, jotka esiintyvät rinnastavassa suhteessa. Tällaisia *mutta*-sanoja esiintyy vain kahdella oppitunnilla. Tämä voi viitata siihen, että keskustelussa *mutta*-sanat esiintyvät tyypillisesti vuoron alussa ja vuoron keskellä esiintyviä *mutta*-sanoja, jotka rinnastavat jotkin asiat, lausekkeet tai lauseet keskenään, esiintyy puheessa harvemmin. Rinnastavassa asemassa olevia *mutta*-sanoja ei esiintynyt oppilailla lainkaan syyslukukauden puolella, mikä voi viitata siihen, etteivät oppilaat ole vielä oppineet lauseiden yhdistämistä.

Mutta-sanaa käytetään enimmäkseen huhtikuun oppitunnilla, jolloin pelataan sananselityspeliä. Oppilaat ovat hyödyntäneet tällä tunnilla sanan *mutta* adversatiivisia ominaisuuksia. He ovat oivaltaneet, että kyseisellä sanalla he saavat tehokkaasti esiin samasta sanasta kaksi eri ominaisuutta. Rinnastavassa asemassa oleva *mutta* esiintyy myös silloin, kun jotakin ominaisuutta halutaan rajoittaa poikkeussuhteella.

4.5 Päätelmät

Tässä luvussa olen esitellyt oppilaiden tuottamia *mutta*-sanoja. Selvästi suurin osa oppilaiden tuottamista *mutta*-sanoista esiintyy vuoron alussa. Aineiston perusteella voidaan päätellä, että suomenkielisiä *mutta*-sanoja käytetään enemmän kevät- kuin syyslukukauden puolella. Englannin kielen *but*-sanojen käyttö puolestaan vähenee samaa tahtia kuin suomenkielisten *mutta*-sanojen käyttäminen kasvaa. Tämä voi viitata siihen, että oppilaiden kielitaito on kohentunut lukuvuoden edetessä ja he eivät tarvitse enää englantia selviytyäkseen oppitunneilla. Toisaalta *mutta*-sanon venäjänkielisten vastineiden käyttäminen ei vähentynyt merkittävästi, mikä voi viitata siihen, että valmistavan opetuksen aikana oma äidinkieli on vielä merkittävä resurssi. On kuitenkin huomioitava, että pelkääntään *mutta*-sanojen käytön tarkastelulla ei voida tehdä päätelmiä oppilaiden kielenoppimisesta, vaan tätä tulisi tarkastella laajemmin omassa tutkimuksessaan.

Tutkimuksessani selvisi, että vuoronalkuisille *mutta*-sanoille on tyypillistä, että niiden avulla vastustetaan opettajan edellistä vuoroa, joka saattaa olla esimerkiksi ohjeistus, käsky tai pyyntö. *Mutta*-alkuisella vuorolla saatetaan myös hakea lisätietoa oppitunnilla opetettuun asiaan esimerkiksi kysymyssanan avulla ja osoittaa näin, että jokin edellä esitetystä on jäänyt epäselväksi. Lisäksi se voi esiintyä puhuttelun yhteydessä, jolloin oppilas haluaa herättää opettajan huomion saadakseen apua ongelmakohtaan. Ennen

kaikkea vuoronalkuisilla *mutta*-sanoilla tuodaan keskusteluun uusi näkökulma, joka saat-
taa vastustaa edeltävää vuoroa, tuoda siihen uuden näkökulman tai esittää tarkennuksen.

Aineistoni oppilaat käyttävät enimmäkseen dialogipartikkelia *joo*, mikäli heidän tuottamiensa *mutta*-sanojen edessä esiintyi jokin sana. Tällaisilla vuoroilla oppi-
laat osoittavat hyväksyvänsä edellisen puhujan vuoron, minkä jälkeen he esittävät omaan
aiempaan vuoroonsa tarkennuksen. *Mutta*-sanoja, joiden edellä esiintyy jokin partikkeli,
esiintyy aineistossani lähes yhtä paljon kuin rinnastavassa asemassa olevia *mutta*-sanoja.
Tällaisia *mutta*-konjunktia esiintyy useimmiten oppitunneilla, joilla pelataan sananseli-
tyspeliä. Tutkimuksessani kävi ilmi, että oppilaat osaavat hyödyntää *mutta*-sanan kont-
rastiivisuutta luovia ominaisuuksia. Tyypillistä on rajoittaa jonkin sanan ominaisuuksia
käyttämällä *muttaa* (X on kuin Y, mutta siinä on Z.) tai esittämällä jostakin sanasta kaksi
eri ominaisuutta (X on Y mutta myös Z).

Edellä olen tarkastellut oppilaiden tuottamia *mutta*-sanoja. Seuraavassa lu-
vussa analysoin opettajien käyttämiä *mutta*-sanoja ja selvitän, millaisia malleja oppilaat
ovat mahdollisesti saaneet opettajilta *mutta*-sanojen käyttöön ja millaisia funktioita opet-
tajien käyttämillä *mutta*-sanoilla on kakkoskielisessä opetustilanteessa.

5 Opettajien tuottamat *mutta*-vuorot

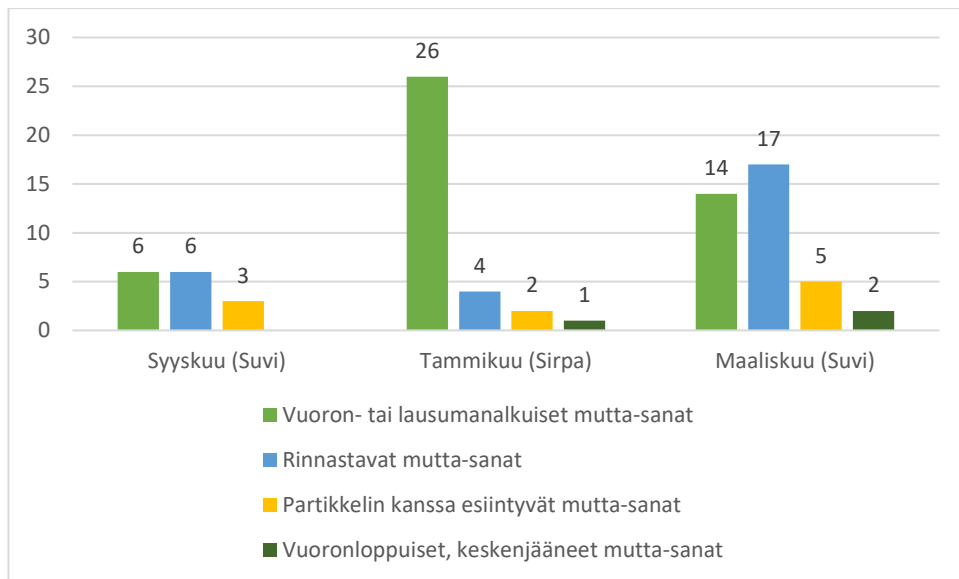
Tässä luvussa tutkin, mitä yhtäläisyyksiä esiintyy opettajien ja oppilaiden *mutta*-sanan
käytössä. Luokahuonevuorovaikutuksessa on tyypillistä, että opettaja puhuu eniten, var-
sinkin jos kyse on opettajajohtoisesta plenaariopetuksesta (ks. esim. Tainio 2007: 35).
Aineistossani kaikki opettajat ovat myös suomen kielen natiivipuhujia, joten on siis odo-
tuksenmukaista, että opettajat käyttävät *mutta*-sanoja huomattavasti useammin kuin op-
pilaat. Olen valinnut tämän luvun aineistoksi vain kolme oppituntia, sillä uskon, että ne
antavat riittävän kuvan siitä, millaisissa tilanteissa ja millaisia *mutta*-sanoja opettajat
käyttävät. Yksi oppitunneista on lukuvuoden alusta, syyskuun tunnilta, jolloin kukaan
oppilaista ei itse käytä *mutta*-sanaa. Toinen oppitunneista on suunnilleen lukuvuoden
puolivälistä, tammikuusta (luvussa 4 esitetty tunnisteella tammikuu 2/3), ja kolmas ai-
neistotunti on lukuvuoden kevätpuolelta, maaliskuusta (luvussa 4 esitetty tunnisteella

maaliskuu). Näillä kahdella oppitunnilla oppilaat käyttävät itsekin *mutta*-sanoja. Erityisesti maaliskuun oppitunnilla oppilaat käyttävät runsaasti *muttaa*. Oppitunneilla on 4–7 oppilasta.

Oppitunneilla on yleensä opettajan lisäksi yksi koulunkäyntiavustaja. En ole kuitenkaan laskenut koulunkäyntiavustajien tuottamia *mutta*-sanoja mukaan. Koulunkäyntiavustaja on usein kerrallaan vain yhden oppilaan tukena. Avustajat eivät tarjoa samanlaisia kielellisiä malleja koko luokalle, ja he vaihtuvat useammin lukuvuoden aikana kuin opettajat. Näistä syistä olen päättänyt rajata aineistostani pois koulunkäyntiavustajien tuottamat *mutta*-sanat. Aineiston ensimmäisessä videossa, joka sijoittuu syysluku-kauteen, ja aineiston viimeisessä videossa, joka sijoittuu kevätlukukauteen, on opettajana Suvi. Keskimmäisellä oppitunnilla on opettajana Sirpa. Tässä luvussa ei ole kuitenkaan tarkoitus vertailla Sirpan ja Suvin kielenkäyttöä toisiinsa, joten litteraateissa käytän molemmista nimeä *opettaja*.

Ensimmäisellä ja viimeisellä oppitunnilla oppilaat tekevät itsenäisiä työtehtäviä, kun taas keskimmäisellä oppitunnilla työskennellään itsenäisesti, mutta istutaan pyöreän pöydän ääressä ryhmänä. Tämä luonnollisesti vaikuttaa siihen, millaista keskustelua ja kuinka paljon keskustelua oppitunneilla käydään (ks. esim. Turkia 2007). Silmäääräisesti voi todeta, että keskimmäisellä oppitunnilla oppilaat käyttävät enemmän oma-aloitteisia vuoroja kuin ensimmäisellä tai viimeisellä. Myös Gustaffsson (2012), joka on tutkinut samaa luokkahuonevuorovaikutusaineistoa, on todennut, että oppilaat ottavat enemmän oma-aloitteisia vuoroja tunneilla, joilla he istuvat pyöreän pöydän ääressä.

Opettajat käyttävät *mutta*-sanaa yhteensä 86 kertaa näiden kolmen oppitunnin aikana. Ensimmäisellä oppitunnilla opettaja (Suvi) käyttää *muttaa* vain 15 kertaa, mutta toisella ja kolmannella esiintymiä on yli 30. (33 ja 38 kertaa). Kuviossa 11 on esitetty *mutta*-sanojen jakautuminen eri asemiin näillä kolmella oppitunnilla.



Kuvio 11. Opettajien käyttämien *mutta*-sanojen lukumäärä ja jakautuminen eri asemiin.

Kuten yläpuolella olevasta kuviosta 11 nähdään, opettajat käyttävät eniten vuoron- tai lausumanalkuisia *mutta*-sanoja⁷. He käyttävät tämän tyyppisiä *mutta*-sanoja yhteensä 46 kertaa. Luvussa 4 kävi ilmi, että vuoron alku on *mutta*-sanalle tyypillisin esiintymisympäristö keskustelussa sekä oman aineistoni että aiempien tutkimusten perusteella. Rinnastuskonjunktiona käytettyä *mutta*-sanaa esiintyy 27 kertaa eli noin kolmasosa kaikista esiintymistä, kuten oppilaillakin. Merkittävänä erona oppilaisiin verrattuna on kuitenkin se, että opettajat käyttävät *mutta*-sanoja rinnastavassa funktiossa niin lukuvuoden alku- kuin loppupuolellakin. Syyskuun oppitunnilla esiintyy rinnastavia konjunktioita yhtä paljon kuin vuoronalkuisia *mutta*-sanoja, mutta tammikuussa opettaja käyttää *mutta*-konjunktioita selkeästi vähemmän kuin vuoronalkuisia *mutta*-sanoja. Maaliskuun oppitunnilla rinnastavia *mutta*-sanoja käytetään puolestaan hieman enemmän kuin vuoronalkuisia *mutta*-sanoja. Partikkelin, kuten *joo*, kanssa esiintyviä *mutta*-sanoja esiintyy opettajien puheessa 10 kertaa. Mielenkiintoista kuitenkin on se, että vaikka opettajilla on esiintymiä selvästi enemmän kuin oppilailla, eri käyttötapojen yleisyysjärjestys on opettajilla ja oppilailla sama. Vuoronalkuisia on kaikista eniten, sitten rinnastavia ja sen jälkeen jonkin partikkelin, kuten *joo*, kanssa esiintyviä.

⁷ Jatkossa käytän tekstissä käsitettä *vuoronalkuinen mutta-sana* lyhentääkseni tätä ilmaisua.

Yleensä on selvää erotella, mitkä esiintymät sijaitsevat vuoron alussa ja ovat näin vuoronalkuisia. Niihin toisinaan kuitenkin rinnastuvat tapaukset, jotka ovat ainakin litteroidessa tulkittu vuoron sisällä esiintyviksi, mutta esimerkiksi intonaation perusteella voidaan tulkita, että *mutta* aloittaa uuden lausuman. Koska opettajan vuorot ovat usein huomattavasti pidempiä kuin oppilaiden tuottamat vuorot, on luonnollista, että samassa opettajan vuorossa saattaa esiintyä useampi *mutta*-sana. Tyypillistä opettajan pitkissä vuoroissa on myös topiikin vaihtuminen kesken. Toisinaan tämän vuoksi rinnastavalta näyttävä *mutta* saakin enemmän vuoronalkuisen *mutta*-sanana piirteitä. Olenkin tarkastellut jokaista vuoron keskellä esiintyvää *mutta*-sanaa ja pohtinut seuraavia kysymyksiä:

- 1) Rinnastaako *mutta* toisiinsa kaksi sananosaa, sanaa, lauseketta tai lausetta?
- 2) Vaihtuuko topiikki *mutta*-sanana esittämisen jälkeen?
- 3) Tukeeko topiikin vaihdosta esimerkiksi intonaation muutos, tauko tai opettajan kehollinen toiminta?

Mikäli kohta 1 ei täyty ja tätä mahdollisesti tukee kohta 2, olen luokitellut vuoron keskellä esiintyvät *mutta*-sanat lausumanalkuisiksi *mutta*-sanoiksi, joita käsittelen tässä tutkielmassa samassa luvussa vuoronalkuisten *mutta*-sanojen kanssa. Tällaisilla lausumanalkuisilla *mutta*-sanoilla on hyvin samankaltaisia funktioita kuin vuoronalkuisilla *mutta*-sanoilla. Seuraavassa esimerkissä esiintyy juuri tällainen *mutta*-sana.

Esimerkki 1: Lausumanalkuinen, vuoron keskellä esiintyvä *mutta*

01 Opettaja	mutta heh fRolanillaf taisi jäädä muutama
02	lyönti (0.5) laskematta mutta HYvä (.)joo
03	teillä on noin seitsemänkymmentä ja sitte Ebba
04	esimerkiks treenaa niin kovasti että (.) jos
05	oikein hyvä kunto on niin sitten se syke (.)
06	laskee sen takia että (.) se sydän pystyy
07	toimimaan niin TEHOokkaasti, se pumpkaa verta
08 ->	(.) phiuu kaikkialle (.) NIIN paljon. mut jos
09	on hEIikko sydän ja heikko kunto nii sit se
10	sydän tällä tavalla {väpättää hh ja yrittää
11	saada sitä verta kaikkialle.
	{NÄYTTÄÄ VÄPÄTYSLIIKETTÄ KÄDELLÄ

Esimerkissä oppilaat ovat mitanneet ranteesta pulssia, ja opettaja selittää oppilaille tarkemmin sydämen toimintaa (r. 2 ->). Esimerkkivuorossa on itseasiassa kolme *mutta*-tapusta, joista ensimmäinen (r. 1) on vuoronalkuinen. Toisen tapauksen (r. 2) olen luokitellut rinnastavaksi *mutta*-sanaksi, sillä sanan *mutta* jälkeen esiintyy kehu *hyvä*, joka on

rinnastavassa asemassa vuoron alussa esitettyyn nähden. Siinä opettaja on esittänyt epäsuorasti kritiikkiä huomauttamalla, että Rolanilta taisi jäädä muutama lyönti laskematta. Esimerkin kolmas *mutta*-sana (r. 8) esiintyy vuoron keskellä ja näyttää äkkiseltään rinnastavalta *mutta*-konjunktioilta. Mielestäni tässä on kuitenkin kyseessä lausumanalkuinen *mutta*-sana, joka mielestäni rinnastuu pikemmin vuoronalkuisiin kuin konjunktioomaisiin tapauksiin, ja siksi tarkastelen sitä samassa yhteydessä vuoronalkuisten tapausten kanssa. Esimerkkitapaus liittyy tilanteeseen, jossa opettaja on juuri kertonut, että jos on oikein hyvä kunto, niin syke laskee. *Mut*-alkuisella lausumalla hän tuo nyt esiin vastakkaisen näkökulman siitä, mitä sykkeelle tapahtuu, jos on heikko kunto. Tulkintaa siitä, että kyseessä on ennemmin lausumanalkuinen partikkeli kuin rinnastuskonjunktio, tukee se, että *mut*-sanaa ennen opettajan puheessa esiintyy intonaation lasku, mikä viittaa siihen, että opettaja on saattanut loppuun edellä esittämänsä lausuman.

Opettajilla esiintyy kolme kertaa myös vuoronloppussa olevia *mutta*-sanoja. En ole kuitenkaan luokitellut niitä varsinaisiksi vuoronloppuisiksi *mutta*-partikkeleiksi, vaan näissä tapauksissa lausumat ovat tulkittavissa keskeneräiksi. Tässä nojaudun Aino Koiviston (2011) väitöskirjaan, jossa tarkastelun kohteena ovat lausumanloppuiset partikkelit. Koiviston mukaan vuorot, joissa esiintyy vuoronloppuinen *mutta*-sana, ovat tyypillisesti myönnyttelyyn pyrkiviä. Samalla vuoronloppuinen *mutta* implikoi kontrastia tai esittää myötämielisen tai varauksellisen suhteen puhujan aiempaan vuoroon nähden. Useimmiten vuoron lopussa esiintyvä *mutta* palaa siis saman puhujan aiempaan vuoroon. Tällöin *mutta*-sanana funktiona on tuoda esille mahdolliset puhujan vuoron sisältämät vastaväitteet. *Mutta* voi myös implikoida kontrastia asiaan, joka on pääteltävissä, mutta jota ei ole sanottu edellä. (Koivisto 2011: 141–145.)

Koivisto (2011) on tutkimuksessaan määritellyt, milloin vuoronloppuinen *mutta* onkin keskeneräinen. Vuoronloppuinen *mutta*-sana esiintyy tyypillisesti myönnyttelevässä asemassa, ja se implikoi kontrastiivista suhdetta. Koivisto kuitenkin toteaa, että mikäli *mutta*-loppuinen vuoro ei implikoi kontrastia eikä kontrasti ole pääteltävissä, ei tällaista *muttaa* voida pitää loppuasemaisena *mutta*-partikkelina. Seuraavaksi esittelen tapauksen, jossa mielestäni opettajan vuoro jää kesken, eikä *mutta*-sanasta johtuva kontrasti ole luotettavasti pääteltävissä (r. 8). (Vrt. Koivisto 2011: 145.)

Esimerkki 2: Vuoronloppuinen, keskeneräinen *mutta*-sana.

01 Avustaja	pitäiskö sun hei liimata kans noi.
02 Avustaja	missä sul on tää
03 Eetu	KUS MU RIBID KURAT kadusid.

04 Opettaja	eiku tOSSa tossa.
05 Ebba	heheheh
06 Avustaja	[haluutks sä laittaa sen kiinni] ni sit voi kato
07	laittaa tän sydämen?
08 Opettaja	{[tää! on tää liima mutta ,]
	{KÄVELEE EETUN LUOKSE
09 Eimar	MIS KURAT SEE VEEL MIDA SA TEGID siia Eetu.
10 Eetu	no,
11 Avustaja	ja sit
12 Opettaja	ja sit se- joo ja sit siel on?

Edellä olevassa esimerkissä koulunkäyntiavustaja on auttamassa Eetua luurangon tekemisessä ja kysyy, pitäisikö luurankoon liimata kiinni eräät paperinpalat (r. 1). Opettaja kävelee Eetun luokse ja aloittaa samalla vuoron *tää! on tää liima mutta* (r. 8) Opettaja tuottaa vuoronsa samaan aikaan avustajan vuoron kanssa (r. 6–7). Avustaja jatkaa vuoroaan, ja opettaja luopuu vuorostaan. On siis tulkittavissa, että opettajan vuoro jää kesken-eräiseksi juuri *mutta*-sanon jälkeen. *Mutta*-sanaa ei voida siis tässä tapauksessa luokitella vuoronloppuiseksi partikkeliksi. Mikäli opettaja ei olisi keskeyttänyt vuoroaan, on hyvin todennäköistä, että *mutta* olisi esiintynyt rinnastavana *mutta*-sanana. *Mutta*-sanaa ei kuitenkaan voi tässä tapauksessa luokitella rinnastavaksi, sillä keskenjääneen vuoron takia se ei rinnasta mitään sanaa, lauseketta tai lausetta. Tulkintaa keskeneräisyydestä myös tukee se, että keskustelun topiikki muuttuu hieman (r.11 ->).

Kuten olen aiemmin todennut, opettajat ovat natiiveja suomen kielen käyttäjiä ja erilaisessa roolissa luokkahuoneessa kuin oppilaat. Siksi en kiinnitä tässä tutkimuksessa huomiota opettajien yksilöllisiin rooleihin ja tapoihin käyttää sanaa *mutta*. Tavoitteena on sen sijaan tarkastella, millaisia malleja opettajan tavat käyttää *mutta*-sanaa tarjoavat oppilaille ja vertailla toisiinsa opettajien ja oppilaiden tapoja käyttää *mutta*-sanoja. Varmuudella opettajan käyttämien *mutta*-sanojen vaikutusta oppilaiden *mutta*-sanojen oppimiseen ei voida todistaa monestakaan syystä. Yksi näistä syistä on se, että aineistoa on kerätty kahdelta oppitunnilta viikossa. Kielenoppimista tapahtuu muillakin tunneilla, eikä näiden oppituntien tapahtumista ole tietoa. Myöskään luokan ulkopuolella tapahtuvaan kielenoppimiseen ei ole tämän aineiston kautta pääsyä, sillä oppimistahan voi tapahtua myös esimerkiksi välitunneilla, harrastusten parissa tai kotona. Seuraavaksi esittelen aineistosta löytyviä opettajien käyttämiä *mutta*-tapauksia samassa järjestyksessä kuin luvussa 4.

5.1 Vuoronalkuiset *mutta*-sanat

Tässä luvussa käsittelen opettajien vuoronalkuisia *mutta*-sanoja. Kuten luvussa 4 totesin, oppilaiden käyttämät *mutta*-sanat esiintyvät usein vuorossa, jotka ovat vastusteleivia, ja niillä voidaan yrittää herättää opettajan huomio luokkahuonetilanteessa. Sama ilmiö on havaittavissa opettajien käyttämissä *mutta*-alkuisissa vuoroissa, sillä tyypillistä opettajan käyttämille vuoronalkuisille *mutta*-sanoille on, että niillä pyritään vaikuttamaan oppilaan vastaukseen. Usein vuoronalkuiset *mutta*-sanat esiintyvät tilanteissa, joissa opettaja pyytää oppilaan edeltävään vastaukseen lisätietoa tai tarkennusta. Toinen hyvin tyypillinen tapa käyttää *muttaa* on käyttää sitä tilanteissa, joissa opettaja pyrkii fokusoimaan oppilan huomion meneillä olevaan oppituntiin (ks. esimerkkiä 5 tässä luvussa).

Toisinaan *mutta* esiintyy oppilaan väärän vastauksen jälkeen, jolloin opettaja korjaa oppilaan vastauksen oikeaksi *mutta*-alkuisella vuorolla. Alla olevassa esimerkissä on tilanne oppitunnin alusta, jolloin tarkastetaan kotitehtävää koko luokan kanssa yhdessä. Opettaja pyytää oppilaita sanomaan kotitehtävän vastaukset vuorotellen. Kotitehtävä on ns. aukkotehtävä. Siinä on tarina, josta puuttuu sanoja, jotka täytyy keksiä itse ja kirjoittaa oikeassa muodossa. Luokassa on myös avustaja, joka on auttamassa yhtä oppilasta, Radimiria. Opettaja pyytää Ebbaa antamaan vastauksen seuraavaan kohtaan, jossa tulee täydentää essiivimutoinen adjektiivimäärite sanalle *kesäpäivänä*.

Esimerkki 3: maaliskuu

01 Opettaja	hyvä Rolan sit Ebba haluutko
02	yrittää,
03 Ebba	mm::: (.) mm,
	((poistettu rinnakkaiskeskustelu))
04 Ebba	kes- (.) kesäpäivänä emme käyttää
05	autoa:: joten autossa olla. (.) ilma- (.)
06	ilmaistoinTilaitetta,
07 Opettaja	eli millasena päivänä millanen kesäpäivä,
08 Ebba	lämpin::?
09 Opettaja	joo ja miten sä sanot nyt ku siel on nä.
10 Ebba	lämminnä.
11 Opettaja	mut se on lämpimänä se on vaikea laitetaan
12	näin lämpimänä,

Ebba löytää oikean sanan (r. 8), mutta ei sano sitä oikeassa sijamuodossa. Tämän jälkeen opettaja helpottaa oikean muodon löytämistä kysymällä kysymyksen, jossa hän kertoo oikean sijamuodon päätteen *nä* (r. 9). Ebba taivuttaa sanan *lämmiin* lisäämällä nominativimuodon perään *nä* (r. 10), mutta ei ole huomionnut tässä astevaihtelua, kuten aiemmassa vuorossa (r. 8). Tämän vuoron jälkeen opettaja tekee suoran korjauksen kertomalla oikean

vastauksen käyttämällä vuoronsa alussa sanaa *mut*. On tavallista, että luokkahuonevuorovaikutustilanteessa ei-natiivin ja natiivin välillä esiintyy tällaisia suoria korjauksia, jotka arkikeskustelussa ovat varsin harvinaisia (ks. esim. Kurhila 2000: 182–183; Lilja 2001: 65–66). Tällaisiin korjauksiin on kiinnittänyt huomiota myös Päivärinta (2017), joka on tutkinut samaa luokkahuoneaineistoa siitä näkökulmasta, miten opettaja ohjaa oppilaat oikeaan vastaukseen. Suorat korjaukset ovat tyypillisiä opetustilanteissa, sillä opettajan ja oppilaiden väliset suhteet ovat erilaiset ja roolit epäsymmetriset. Tällaiset korjaukset esiintyvät usein natiivin tuottamina ei-natiivin puhujan epävarman vastausvuoron jälkeen, aivan kuten edellä esitellyssä esimerkissäkin. (Ks. esim. Lilja 2001: 65–66; Päivärinta 2017: 25).

Mut-alkuinen vuoro toimii tässä tapauksessa korjauksen selkeyttäjänä, sillä se kontrastoi oikean vastauksen suhteessa väärään vastaukseen. Opettaja ei siis sano vastausta suoraan vääräksi. *Mutta*-sanan ominaispiirre on se, että se luo kontrastin, ja tässä esimerkissä on mielenkiintoista, että korjattuaan vastauksen opettaja pehmentää kontrastia sanomalla *se on vaikea*, minkä jälkeen hän luo passiivirakenteella *laitetaan näin lämpimänä* vaikutelman, että virhe korjataan yhdessä. Passiivirakenne toimii keinona, jolla puhuja voi välittää omaa läsnäoloaan (ks. esim. Makkonen-Craig 2005). Näin opettaja myös toistaa samalla oikean vastauksen. Opettajan vuoroa voidaan tulkita siten, että sillä on tarkoitus tehdä oikea vastaus kaikille selväksi, mutta muotoilulla otetaan huomioon myös se, ettei vuoro uhkaa Ebban kasvoja.

Myös seuraavassa esimerkissä opettaja osoittaa suoralla korjauksella oppilaan vastauksen vääräksi. Oppitunti on Sirpa-opettajan tammikuun tunnilta eli suunnitteen lukuvuoden ja aineistonkeruun puolivälistä. Menossa on ihmisen biologiaan liittyvä oppitunti, jolla käydään läpi verenkiertoa ja sydämen toimintaa. Esimerkin tilanne on opitunnin alusta, jolloin opettaja johdattelee oppilaita sen kertaiseen aiheeseen kysymällä mm. kuinka usein sydän lyö minuutissa. Tämän jälkeen hän antaa kaikille tehtäväksi oman pulssin mittaamisen kaulalta tai käsivarresta. Kaikki etsivät pulssiaan, ja kun jokainen on löytänyt oman pulssinsa, opettaja katsoo kellosta aikaa minuutin ajan (r. 1–3). Esimerkin tulkinnan kannalta on kuitenkin olennaista tietää, että sen loppupuolella opettaja katsoo Eimaria, vaikka sanoo Rolanin nimen (r. 19). Oma tulkintani onkin paitsi katseen myös edeltävän kontekstin perusteella se, että opettaja on sanonut vahingossa väärän nimen ja puhuttelee Rolanin sijasta Eimaria.

Esimerkki 4: tammikuu

01 Opettaja okei nyt (.) mä sanon (0.7) aika (0.7)alkaa::
02 (1.8) NYt. {(60.0)
{OPPILAAT MITTAAVAT PULSSIA
03 Opettaja NOni (.) seis.
04 Opettaja Ebba
05 Ebba seitsekymmentä,
06 Opettaja seitsemän[ky-]
07 Eimar [neljäkymmentäkuusi,]
08 Ebba mhhehehehh
09 {(3.0)aika falhainenfhh
{OPETTAJA KATSOO EIMARIA
10 Opettaja okei Rolan?
11 Rolan seitsemänkymmentäkaksi
12 Opettaja mm.
13 Opettaja entä Eetu
14 Eetu yhteksänkymmentäyhteksän.
15 Opettaja nii ku sinä juoksit niin kovaa tuolla ulkona
16 (.) ja sitte (.) hälle mä sain
17 kahdeksänkymmentäkaks.
18 Opettaja joo (.) joo
19 Opettaja **mutta** heh fRolanillaf taisi jäädä muutama
20 lyönti (0.5) laskematta **mutta HYvä** (.)joo
21 teillä on noin seitsemänkymmentä ja sitte Ebba
22 esimerkiks treenaa niin kovasti että (.) jos
23 oikein hyvä kunto on niin sitten se syke (.)
24 laskee sen takia että (.) se sydän pystyy
25 toimimaan niin TEHOokkaasti,se pumpkaa verta
26 (.) phiuu kaikkialle (.) NIIN paljon. **mut** jos
27 on hEIlikko sydän ja heikko kunto nii sit se
28 sydän tällä tavalla {vapättää hh ja yrittää
29 saada sitä verta kaikkialle.
{NÄYTTÄÄ VÄPÄTYSLIIKETTÄ KÄDELLÄ

Kun minuutti on kulunut, opettaja sanoo Ebban nimen osoittaakseen tälle vastausvuoron (r. 4). Kun Eimar sanoo, että hänen sydämensä löi neljäkymmentäkuusi kertaa, opettaja ei sano suoraan, että Eimar olisi laskenut lyöntinsä väärin (r. 7). Sen sijaan hän kommentoi tulosta hymyilevällä äänellä sanomalla sitä aika alhaiseksi, mitä ennen hän pitää pitkän tauon ja katsoo Eimaria (r. 9). Hymyilevä ääni viittaa siihen, ettei Eimarin laskema tulos ole laskettu oikein. Myöhemmin opettaja palaa uudelleen Eimarin vuoroon käyttämällä *mut*-sanaa ja toteaa, että tällä taisi jäädä muuta lyönti laskematta (r. 19). Kuten esimerkiksi 3, tässäkin esimerkissä *mut* pehmentää opettajan toteamusta siitä, että vastaus ei voi olla oikein. Opettaja vertaa Eimarin laskemaa pulssia muiden oppilaiden laskemiin pulsseihin, jotka ovat todennäköisesti laskettu oikein. Näin opettaja kontrastoi *mut*-sanavalla Eimarin laskeman pulssin muiden laskemiin pulsseihin ja osoittaa vastauksen vääräksi. *Mutta* tarvitaan tässä tapauksessa myös siihen, että opettaja palaa taaksepäin.

Yllä olevassa esimerkissä on useita *mutta*-sanoja samassa vuorossa. Seuraavan *mutta*-sanana (r. 20), joka esiintyy adjektiivin *hyvä* kanssa, olen luokitellut rinnastavaksi *mutta*-sanaksi. Katkelman viimeisen *mutta*-sanana (r. 26) olen kuitenkin tulkinnut lausumanalkuiseksi (ks. esimerkkiä 1 tässä luvussa). Tätä perustelen sillä, että opettaja on tuonut edellä esiin, että jos on hyvä kunto, niin syke laskee. Tämän jälkeen tapahtuu intonaation lasku, jonka jälkeen opettaja tuo puheenvuoroonsa uuden, vastakkaisen näkökulman siitä, että jos on heikko sydän, sydän lyö useammin ja siten pulssi on korkeampi. Tulkintani onkin, että opettaja kontrastoi tällä *mut*-sanalla alkavalla vuorolla oman edellisen lausumansa (r. 19–26). Hän voisi periaatteessa jättää tämän *mut*-sanalla alkavan lausuman pois ja antaa oppilaiden itse päätellä, että heikkokuntoisella ihmisellä sydän lyö tiheämpään tahtiin. Opettaja tuottaa siis väljän prafraasin eli toistaa saman asian eri näkökulmista. Tämän voi katsoa auttavan oppilaita kielenoppimisessa.

Myös seuraava esimerkki sijoittuu samalle oppitunnille. Opettaja on kehoittanut aiemmin Eetua viemään roskikseen papereita pariin kertaan. Opettaja on myös pyytänyt Eetua näyttämään, mikä seinällä olevista paperiluurangoista on hänen. Pojat juttelevat keskenään jostain muusta kuin tuntiin liittyvästä aiheesta. Opettajan huomio kiinnittyy uudestaan Eetuun, kun Eetu huomaa Paulo Angelolla tutunnäköisen pyyhekumin ja ottaa pyyhekumin itselleen (r. 1–2). Opettaja selittää, ettei pyyhekumi ole Eetun (r. 3–4) ja yrittää ottaa sen pois Eetulta (r. 6–8). Tämän jälkeen opettaja pyytää *mut*-alkuisella vuorolla Eetua muistelemaan, minkä tehtävän hän antoi tälle aiemmin (r. 12–13).

Esimerkki 5: tammikuu

01 Eetu	HE::I.
02 Eetu	this is MI::NE.
03 Opettaja	ei kaikki oo sinu
04 Opettaja	[ei kaikki oo (--)]
05 Eetu	[MINULLA ON NOIN RIKKI::.]
06 Opettaja	{ nii mut sulla oli aamulla jo sä otit- (.)
07	a- anna nyt kuitenkin se kumi kyllä jokainen
08	tarvitsee [kumin ei kaikki oo sun]
	{YRITTÄÄ OTTAA PYYHEKUMIA EETULTA
09 Ebba	[ütle et ei anna.]
	(([sano ett et anna.]))
10 Opettaja	kaikki ei oo sun.
11 Eetu	{tuo on mun.
	{HEITTÄÄ PYYHEKUMIN JA OTTAA TOISEN PYYHEKUMIN TILALLE
12 Opettaja	mut hei (.) mitä mä sanoin sun- mitä
13	mä käskin tehdä?
14 Ebba	että täällä on (--)
15 Opettaja	[heheheheh]
	[nyt se kotiin]{
	{EETU LAITTAA PYYHEKUMIN TASKUUN
16 Opettaja	mut hei sitten (.) kerroppa mikä
17	noist luurangoist
18 Opettaja	{sun pitää alkaa tehdä tää (.)

19	verEnkiertoelimistö sinne.
	{EETU KÄVELEE SEINÄN LUOKSE
20 Opettaja	mennään etsimään se mennään hakemaan
21	se tähän pöydälle
22 Opettaja	sun täytyy liimata sydän paikoilleen
23	ja laittaa noi (0.7) verenkiertoelimistö.

Tässäkin esimerkissä on useampi *mut*-tapaus. Ensimmäinen tapaus on *niin mut* -kiteytymä, jota käsittelen myöhemmin luvussa 5.2. Kun taistelu pyyhekumista ei lopu, opettaja kohdistaa Eetun huomion toiseen asiaan aloittamalla uuden vuoron sanoilla *mut hei* (r. 12). *Mut* toimii tässä elementtinä, joka osoittaa edellisestä poikkeavaa näkökulmaa ja pyrkii näin suuntaamaan huomion uuteen asiaan eli luurangon maalaamiseen ja jättää edellinen asia eli pyyhekumista tappelminen taakse. Toiseen aiheeseen siirtymistä tukevat myös huomionkohdistimeksi luokiteltu sana *hei* (ks. VISK § 858) sekä se, että ilmauksen jälkeen on mikrotauko, jonka jälkeen opettaja jatkaa vuoroaan kysymällä suoraan Eetulta, mitä hän käski aiemmin tämän tehdä (r. 12–13). Samaisessa esimerkissä on myös toinen vuoro, joka alkaa *mutta*-partikkelin ja *hei*-sanan yhdistelmällä (r. 16). Myös tämän voi tulkita opettajan yritykseksi kohdistaa Eetun huomio olennaiseen asiaan ja samalla pois epäolennaisesta asiasta. Eetulla on vielä pyyhekumi kädessään, eikä hän ole vastannut opettajan aiempaan kysymykseen. Tällä kertaa opettajan yritys tuottaa tulosta, sillä Eetu noudattaa *mut hei* -partikkeli-ilmausta seuraavan lausuman (*kerropa mikä noist luurangoi*st, r. 16–17) kehotusta ja kävelee seinän luokse ilmeisesti näyttämään tekemänsä luurangon. Näin voidaan tulkita, että opettaja on onnistunut fokusoimaan Eetun huomion siihen asiaan, johon se oli tarkoitus alun perin fokusoida.

Mut hei on tyypillinen lauseke pyynnöissä ja puheenaiheen aloituksissa (VISK § 1022). Aineistossa esiintyy myös tapauksia, joissa *mut hei* -lausekkeen edellä esiintyy partikkeli *niin*. Tällaisissa tapauksissa *niin mut hei* -alkuisella lausumalla on hyvin samankaltainen funktio kuin *hei mut* -alkuisella lausumalla. Usein *niin*-partikkelilla puhuja osoittaa kuunnelleensa edellistä puhujaa, mutta tällaisissa tapauksissa *niin*-sanalla saatetaan ohittaa kuuliija hyvin minimaalisesti.

Seuraavassa katkelmassa esiintyy samassa sekvenssissä useampi vuoronalkuinen *mut*. Esimerkki 6 on samalta oppitunnilta kuin esimerkit 4 ja 5 tässä luvussa; kyse on tunnista, jolla tutustutaan sydämen toimintaan ja verenkiertoelimistöön. Oppilaat piirtävät itsenäisesti paperille ihmisen sydämen ja keskustelevat. Ennen alla olevaa tilannetta opettaja on kysynyt oppilailta, mitä tapahtuu, jos sydän pysähtyy. Hän on myös kertonut,

että henkilölle, jonka sydän on pysähtynyt, pitää antaa sähköshokkeja tai puhalluksia riip-
puen tilanteesta. Eetu demonstroi kehollaan sähköshokkien ja puhalluksien antamista, jo-
ten opettaja kysyy Eetulta, onko tämä ollut ensiapukurssilla (r. 1).

Esimerkki 6: tammikuu

```

01 Opettaja      ooks sä ollu e- (.) ensiapukurssilla,
02 Eetu          ei oo,
03 Opettaja      et oo,
04 Opettaja      ootko sä nähny joskus kun on (.) {painallettu,
                  {OPETTAJA NÄYTTÄÄ PAINALLUSLIIKETTÄ
05 Rolan         ve::li:: ve::li::
06 Eetu          minulla on isoäiti. (1.1) kuka kuoli kaksi
07              vuotta, (.) taakse.
08 Opettaja      yritettiinkö hälle antaa niitä (.)
09              sydän ja sinä näit sen, {joo
                  {EETU NYÖKKÄÄ
10 Ebba          [kuidas talle (seda tehti,)]
                  (([(kuinka hänelle (sitä tehtiin,))])
11 Opettaja      [mut ei auttanu vai]
                  EETU PYÖRITTELEE PÄÄTÄÄN
12 Opettaja      mut oliko ne aam (.) oliko ne sairaanhoitajia
13              lääkäri jotka yritti vai (.) isä vai kuka
14 Eetu          lääkärit.
15 Opettaja      lääkäri(.) mm (.)
16 Ebba          mis juhtus. (.) [infarkti sai. (.) vöi?]
                  ((mitä tapahtui (.) [infarktin sai. (.) vai?]))
17 Opettaja      [joo (.) niin se on,]
18 Opettaja      mut joilleki kyllä (--)
19 Eetu          vanaema kukkus treppidest alla peapõrutuse sai
20              siis
                  ((isoäiti kaatui portaista alas ja aivotärähdyk-
                  sen sai sitten))
21 Ebba          aua.
22 Opettaja      (joo) mut kyllä joskus (.) tai useim- usein pys-
                  tytään pelastaamaan henki jos
                  ((oppilaat puhuvat virokseksi ja keskustelu siirtyy
                  toiseen aiheeseen))

```

Opettaja onnistuu päättelemään, että Eetu on nähnyt, kuinka tämän isoäitiä on yritetty elvyttää painelemalla (r. 8–9). Tämän jälkeen opettaja käyttää ensimmäisen kerran partikkelia *mut* tarkistuskysymyksessä *mut ei auttanu vai* (r. 11). Tämä vuoro viittaa Eetun nyökkäykseen, joilla hän on osoittanut myöntävän vastauksen opettajan aiempaan vuoroon (r.8–9). Eetu on kertonut edellä, että hänen isoäitinsä on kuollut kaksi vuotta sitten (r. 6–7), joten on oletettavaa, että opettaja on tehnyt johtopäätöksen siitä, ettei paineluelvytyksestä ollut apua. Opettajan kysymys onkin tässä tarkentavana kysymyksenä osoittamassa opettajan tekemän päätelmän oikeaksi ja *mut* toimii linkkinä sekä opettajan omaan että Eetun aiempaan vuoroon, jossa tämä on kertonut isoäitinsä kuolleen kaksi vuotta sitten (r. 6–7).

Tämän jälkeen opettaja tuottaa uuden *mut*-sanalla alkavan kysymyksen tarkentaakseen, kuka Eetun isoäitiä yritti elvyttää (r. 12–13). Opettajan *mut*-alkuinen kysymys tuo uuden näkökulman, sillä Eetu ei ole aiemmin kertonut, kuka isoäitiä on yrittänyt elvyttää. Toisaalta opettaja tuo samalla epäsuorasti esiin sen mahdollisuuden, että isoäidin kuoleman syy voisi olla myös se, ettei elvyttäjä ole ollut ammattilainen. Syy siihen, miksi opettaja esittää Eetulle tämän kaltaisia kysymyksiä, voi olla aiheen arkaluontoisuus ja se, että opettaja ilmeisesti pyrkii tuomaan tiedon siitä, että elvytyksellä voidaan usein pelastaa ihmishenkiä. Eetu vastailee opettajan kysymyksiin puistelemalla päätä ja nyökkäämällä, mikä voi kieliä siitä, ettei hän halua puhua asiasta ääneen. Myös opettajan äänensävy muuttuu huolestuneemmaksi tämän keskustelun aikana, mistä voidaan päätellä, että myös kysymysten esittäminen on arkaluonteista. On mahdollista, että keskustelutilanteessa, jossa toinen osapuoli ei tuota aktiivisesti oma-aloitteisia vuoroja, toinen keskustelun osapuoli joutuu tuottamaan enemmän kysymyksiä.

Myös jäljempänä esiintyvillä *mut*-alkuisilla vuoroilla tuodaan esiin uusi näkökulma. Opettaja aloittaa sanomaan jotakin (r. 18), mutta jättää vuoronsa kesken, sillä Eetu vastaa Ebban kysymykseen. Eetu ja Ebba ovat keskenään sukua, joten on luonnollista, että aihe liikuttaa molempia. Myöhemmin opettaja saa kuitenkin aloitettua *joo mut*-alkuisen vuoron, mutta tämäkin vuoro jää kesken (r. 22). Silti siitä ilmenee, miten opettaja tuo esiin sen, että elvytyksellä pystytään pelastamaan henkiä. Tällä tavoin opettaja asettaa kontrastiin näkökulman Eetun isoäidin kohtalosta ja yleisen tiedon siitä, että usein elvytyksellä voidaan pelastaa ihmishenkiä. Opettajan vuoro jää siis kesken päättyen *jos*-konjunktioon, ja oppitunti jatkuu Eetun ja Ebban vironkielisellä keskustelulla, joten jää epäselväksi, millaisissa olosuhteissa opettajan mukaan elvytys toimii.

Seuraava esimerkki on syyskuun oppitunnin alkupuolelta, jolloin luokassa on seitsemän oppilasta ja kaksi koulunkäyntiavustajaa. Opettaja antaa oppilaille yksityiskohtaiset ohjeet siitä, mitä oppilaiden täytyy tehdä, sillä oppilaiden kielitaito on tässä vaiheessa vielä aika heikko. Oppilaita on käsketty ottamaan kynät ja kumit esille (r. 1), ja opettaja kertoo, että hän antaa monisteen (r. 7), joka täytyy liimata vihkoon (r. 9–11). Kun opettaja on sanonut, että moniste pitää liimata samalla vihkoon (r. 9–11), hän tarkentaa, että vihkossa pitää olla aukeama, ja pyytää myös avustajaa Seijaa tarkistamaan, että vihkoon on jätetty aukeama (r. 14–16).

Esimerkki 7: syyskuu

01 Opettaja	sitte otetaan kynä ja kumi? (0.5) ja laita
02	Aamukirja pois

03 Maksim huaa.
04 Maksim hua.
05 Avustaja kynät ja kumit,
06 Maksim kumi.
07 Opettaja ja minä annan sulle, (0.5) monisteen?
08 Maksim kumi::s, (1.0) kumi::s::,
09 Opettaja >ja sit sä voisit ottaa< VIHkon ja liimataan
10 tää vihkoon samalla (.) liimaa vihkoon tämä
11 samalla?
12 Eetu liimaa vihko.
13 Maksim liimaa vihhi,
14 Opettaja **mutta** vihkossa pitää olla semmonen aukeama (.)
15 Seija >katotko et siin on< (.) aukeama >et
16 tähän tulee toinen paperi viereen<,
17 Opettaja ei kun hetkinen ootappas mä annankin uudet
18 vihot, (.) >ÄLÄ OTA VIHKOJA< anteeks >älä ota
19 vihkoa<,

Opettaja tuottaa *mutta*-alkuisella vuorolla uuden näkökulman, joka toimii tässä tarkennuksena hänen omalle edelliselle vuorolleen. Tässä edeltävässä vuorossa hän on pyytänyt oppilaita ottamaan vihkon ja liimaamaan siihen paperin. Opetustilanteissa opettajien ohjeistukset ovat tärkeässä asemassa, mikä saattaa selittää opettajan lyhyitä ohjeita ja sitä, että opettaja tarkentaa vasta myöhemmin, että moniste pitää liimata aukeamalle. Esimerkiksi Joutsenon (2007) mukaan liian pitkästä tehtävänannosta saattaa aiheutua ymmärrysongelmia (mts. 208). Tulkintaa siitä, että tässä tapauksessa *mutta*-alkuisen vuoron funktiona on tarkentaa ohjeistusta, tukee myös opettajan osoittama pyyntö Seijalle siitä, että hän katsoisi, että vihkossa on kokonainen aukeama (r. 14–16). Paitsi että *mutta*-alkuisella vuorolla tuotetaan opettajan vuoroon tarkennus, sillä myös osoitetaan paluu opettajan aiempaan vuoroon.

Edellä olen tarkastellut opettajan tuottamia vuoron- ja lausumanalkuisia *mutta*-sanoja. Kuten luvussa 4.1 osoitin, oppilaiden tuottamat *mutta*-sanat esiintyvät tyypillisesti tilanteissa, joissa he pyytävät opettajalta puheenvuoroa, vastustavat opettajan puheenvuoroa tai esittävät lisätietoa hakevan kysymyksen. Opettajilla puolestaan *mutta*-sanat esiintyvät vastaavassa asemassa tyypillisesti tilanteissa, joissa he esittävät oppilaan vastauksesta poikkeavan näkemyksen tai oikean vastauksen peräämisen jälkeen tuottavat itse *mutta*-alkuisessa vuorossa oikean vastauksen. *Mutta*-sanon yhteydessä saattaa myös esiintyä esimerkiksi huomionkohdistin *hei*, jonka tehtävänä on fokusoida oppilaan huomio meneillään olevaan oppituntiin ja siihen liittyvään toimintaan. Vaikka vuoronalkuiselle *mutta*-sanalle on tyypillistä kontrastin luominen ja vaikka tätä piirrettä esiintyy sekä opettajien että oppilaiden tuottamissa vuoroissa, on huomattavaa, että erilaiset roolit vaikuttavat siihen, millä tavoin *muttaa* käytetään opetustilanteessa. Oppilaiden vuoroissa

kontrastiivisuus näkyy siinä, että he asettuvat jollain tavalla vastustamaan tai kyseenalais-
tamaan opettajan esittämän pyynnön tai näkemyksen, kun taas opettaja saattaa luoda
mutta-alkuisella vuorolla kontrastin joko oppilaan vuoroon tai omaan vuoroonsa nähden.
Opettaja saattaa kontrastoida oman vuoronsa esimerkiksi silloin, kun hän luo parafraasin
mutta-alkuisella vuorolla. Siirryn seuraavaksi käsittelemään sellaisia *mutta*-sanoja, joiden
edellä esiintyy jokin partikkeli, kuten *joo*.

5.2 Partikkelin kanssa esiintyvät *mutta*-sanat

Tässä luvussa esittelen *mutta*-sanoja, joita edeltää dialogipartikkeli, kuten *joo*, kieltosana
tai jokin epäröintiäänne, kuten *öö*. Aineistossa opettajien puheessa esiintyy tällaisia ta-
pauksia yhteensä 10 kertaa. Tarkastelen seuraavaksi tilanteita, joissa esiintyy tämäntyypp-
isiä *mutta*-tapauksia. Seuraavaa esimerkkiä käsittelin jo aiemmin tässä luvussa vuo-
ronalkuisten *mutta*-sanojen yhteydessä (esimerkki 5). Alla olevassa esimerkissä Eetu siis
näkee Paulo Angelolla pyyhekumin, joka muistuttaa hänen omaa pyyhekumiaan ja ottaa
pyyhekumin itselleen (r. 1–2). Opettaja sanoo *ei kaikki oo sinu* (r. 3–4), mutta Eetu va-
kuuttaa kovaan ääneen, että hänen pyyhekuminsa on rikki samalla tavalla kuin kyseinen
pyyhekumi on (r. 5). Tässä vaiheessa opettaja tuottaa *nii mut* -kiteytymällä alkavan vuo-
ron (r. 6–8) ja yrittää ottaa pyyhekumia pois Eetulta antaakseen sen takaisin Paulo Ange-
lolle.

Esimerkki 8: tammikuu

01 Eetu	HE::I.
02 Eetu	this is MI::NE.
03 Opettaja	ei kaikki oo sinu
04 Opettaja	[ei kaikki oo (--)]
05 Eetu	[MINULLA ON NOIN RIKKI::.]
06 Opettaja	{ nii mut sulla oli aamulla jo sä otit- (.)
07	a- anna nyt kuitenkin se kumi kyllä jokainen
08	tarvitsee [kumin ei kaikki oo sun]
	{YRITTÄÄ OTTAA PYYHEKUMIA EETULTA
09 Ebba	[ütte et ei anna.]
	(([sano ett et anna.])))
10 Opettaja	kaikki ei oo sun.
11 Eetu	{tuo on mun.
	{HEITTÄÄ PYYHEKUMIN JA OTTAA TOISEN PYYHEKUMIN TILALLE
12 Opettaja	mut hei (.) mitä mä sanoin sun- mitä
13	mä käskin tehdä?
14 Ebba	että täällä on (--) [heheheheh]
15 Opettaja	[nyt se kotiin]{
	{EETU LAITTAÄ PYYHEKUMIN TASKUUN
16 Opettaja	mut hei sitten (.) kerroppa mikä
17	noist luurangoist


```

18 Opettaja      {sun pitää alkaa tehdä tää (.)
19               vEREnkiertoelimistö sinne.
               {EETU KÄVELEE SEINÄN LUOKSE
20 Opettaja      mennään etsimään se mennään hakemaan
21               se tähän pöydälle
22 Opettaja      sun täytyy liimata sydän paikoilleen
23               ja laittaa noi (0.7) verenkiertoelimistö.

```

Nii mut toimii hyvin samalla tavalla kuin *joo mut*. Sillä osoitetaan ymmärrystä edellisen puhujan vuoroon, minkä jälkeen keskusteluun tuodaan toinen näkökulma, joka on useimmiten laajempi kuin *joo mut* -alkuisen vuoron jälkeen (ks. Niemi 2015). Tässä tapauksessa opettaja osoittaa Eetulle kuulleen tämän vuoron partikkelilla *nii*, mutta tuo perään uuden näkökulman sanalla *mut*. Tässä uudessa näkökulmassa, joka on kontrastissa Eetun näkemykseen pyyhekumin omistajuudesta, opettaja esittää kaksi perustelua: Ensinnäkin Eetu oli jo aamulla ottanut pyyhekumin. Toiseksi jokainen tarvitsee pyyhekumin (r. 6–8). *Mut*-alkuisella vuorolla opettaja pyrkii kumoamaan syyn sille, miksi Eetu tarvitsisi pyyhekumin, joka on Paulo Angelolla.

Seuraavassa esimerkissä opettaja aloittaa vuoronsa partikkeleilla *joo mut*, mikä on tyypillistä myös oppilaille. Esimerkki on aineiston ensimmäiseltä videoidulta tunnilta eli syyskuulta. Oppitunti on juuri alkanut. Avustaja on antanut oppilaille uudet vihkot, ja opettaja pyytää oppilaita kirjoittamaan vihkon kanteen *maantieto* (r. 1–2). Opettaja kävelee Laiman luokse ja pyytää tätä kirjoittamaan vihkoon oman nimensä (r. 7 ja 9). Sitten hän menee Eetun pulpetin luokse, osoittaa Eetun vihkoa ja sanoo: *ja maantieto* (r. 14). Eetu kertoo oman etu- ja sukunimensä, johon opettaja vastaa: *joo mut kirjota maantieto tämä on nyt vihon nimi* (rivit 18–19).

Esimerkki 9: syyskuu

```

01 Opettaja      täs on maantieto kirjota siihen vihon kanteen
02               [maantieto] tää on vihon nimi,
03 Avustaja      [(--)]
04 Eimar         mida? (.) misasja,
05 Avustaja      (sinä kirjoitat) äm?
06 Eetu          hää hehhehhee
07 Opettaja      {[Laima kirjota siihen] (.) oma nimi,
               {KÄVELEE LAIMAN LUOKSE
08 Avustaja      [ja sit aa:~]
09 Opettaja      [mul on Suvi] (.) sulle tulee Laima,
10 Maksim        [£Ma- k- s(h)im£]
11 Avustaja      si,
12 Opettaja      Laima.
13 Maksim        sim.
14 Opettaja      {ja maantieto.
               {OSOITTAA EETUN VIHKOJA
15 Avustaja      si,
16 Avustaja      Maksim, (.) oho. (.) (pyyhitään).
17 Eetu          Eetu Eesmaa.

```

18 Opettaja	joo mut [kirjota maantieto tämä] on nyt vihon
19	nimi,
20 Maksim	[hehheh hehheh hehe.]

Esimerkin 9 tilannetta voidaan tulkita siten, että oppilailla on vaikeuksia ymmärtää, että vihkoon täytyy kirjoittaa sekä oma nimi että vihkon nimi. Keskustelun perusteella on tulkittavissa, että Eetun vihkossa lukee vain Eetun nimi *Eetu Eesmaa*, minkä vuoksi opettaja osoittaa Eetun vihkoa ja sanoo *ja maantieto*. Eetu kuitenkin vain toistaa oman nimensä (r. 17), joten on todennäköistä, että opettaja olettaa, ettei tämä ole ymmärtänyt, mitä hän haluaa tämän tekevän. Opettajan *joo mut* -sanoilla alkava vuoro (r. 18–19) voidaankin tulkita siten, että hän kertoo Eetulle dialogipartikkelilla *joo*, että on oikein, että vihkossa on oma nimi. Hän siis hyväksyy Eetun vuoron, mutta palaa *mut*-partikkelia käyttämällä aiempaan vuoroonsa ja esittää nyt selkeämmin käskyn siitä, että vihkoon tulee kirjoittaa myös sen nimi.

Seuraava esimerkki on jälleen maaliskuun tunnilta, jolloin tarkastetaan samaa tehtävää kuin tämän luvun esimerkissä 3 eli siis tehtävää, josta puuttuu sanoja. Oppilaat ovat saaneet keksiä mieleisensä adjektiivin, mutta adjektiivi on täytynyt laittaa myös oikeassa muodossa. Esimerkissä 3 kävi ilmi, kuinka Ebba yritti muodostaa sanasta *lämmän* essiivimuotoa, jonka opettaja korjasi oikeaan muotoon *lämpimänä*. Esimerkissä 10 opettaja kysyy Rolanilta, mikä sana tällä oli tehtävässä (r. 1). Rolan kuitenkin lukee tehtävän suoraan paperista eikä siten kerro, minkä adjektiivimääritteen hän on muodostanut sanalle *kesäpäivänä* (r. 2). Tähän opettaja sanoo *ei mut mi- millaisena kesäpäivänä*. (r. 3).

Esimerkki 10: maaliskuu

01 Opettaja	mikä se Rolan sulla on.
	(poistettu rinnakkaiskeskustelu)
02 Rolan	ja me:: kesäpäivänä e(h)mme,
03 Opettaja	ei mut mi- millaisena kesäpäivänä.
04 Rolan	aa:: lämpimänä.
05 Opettaja	lämpimänä kesäpäivänä emme käytä autoa joten
06	autossa ei tarvitse olla Ebba,

Ei mut -alkuisella vuorolla opettaja tuottaa korjauksen. Opettaja tuo *ei*-sanalla suoraan ilmi, ettei Rolanin tuottama vastaus ole oikein ja palaa *mut*-sanalla tehtävän kohtaan ja esittää myös tarkentavan kysymyksen *millaisena*. Kuten aiemmin on tullut ilmi, *mut*-sanalla tuodaan lisätietoa. Tässä esimerkissä opettaja kuitenkin hakee lisätietoa, sillä *mut*-sanon jälkeen seuraa kysymyssana *millaisena*. Opettajan korjaus ja *mut*-sanalla alkava tarkentava kysymys on onnistunut, sillä Rolan kertoo seuraavassa vuorossa vastauksen

lämpimänä (r. 4). Aineistoni *ei mut* -alkuisella vuorolla on siis erilainen funktio verrattuna Sorjosen (1989) esille tuomiin *ei mut* -alkuisten vuorojen funktioihin. Toisin kuin Sorjosen tutkimassa aineistossa, tässä tapauksessa opettajan tuottaman *ei mut* -alkuisen vuoron jälkeen sen puhujan, jolle vuoro on osoitettu, on oletuksenmukaista korjata omaa aiempaa vuoroa eikä viedä keskustelua uuteen suuntaan.

Myös seuraava esimerkki on samalta oppitunnilta kuin mm. edellinen esimerkki. Oppitunnilla käydään läpi samaa aukkotehtävää kuin aiemmissakin esimerkeissä. Tässä esimerkissä opettaja tuottaa *mut*-sanaa ennen epäröintiään *öö* (r. 16).

Esimerkki 11: maaliskuu

01 Opettaja	no ei se mitään mut sä oot tiennyt kaikki muut.
02	(0.6) kesällä [käytän mieluummin,]
03 Rolan	[mutta:: (.) mutta] sä voit keksiä,
04 Opettaja	nii voit keksii joo. (1.4) Radimir millaista
05	pyörää,
06 Radimir	aarh kesälä käytän (1.6) mm (1.2) meull- (.)
07	mieluummin [vähän pyörää] jota saa .hh saa hyvää
08	ilmaa,
09 Rolan	[mene (y),]
10 Rolan	{vähä pyörää hähä (--),}
11 Rolan	vähän,
12 Opettaja	nii vähän, (1.1) mut ku se pitäis olla
13	adjektiivi tää on ihan totta mutta keksi joku
14	tota,
15 Paulo Angelo	MENE,
16 Opettaja	öö:: mut millainen se pyörä on [Radimir.]
17 Ebba	[iso.]
18 Rolan	aa ää (pl) [valkoinen (.) va-]valkoinen.
19 Opettaja	[nyt iso ei enää mitä,]
20 Opettaja	joo kesällä käytän mieluummin valkoista. (1.4)
21	Radimir se lause sopis tai se sun sana sopii 22
	tohon ihan oikein mut nyt kun on adjektiiveja 23
	pitäis olla öö valkoista pyörääni jotta saan,
24 Radimir	hyvä ilma,
25 Opettaja	hyVÄÄ ilmaa hyvä.

Esimerkissä esiintyy useampi *mutta*-sana, mutta tässä keskityn vain *öö mut* -tapaukseen (r. 16). Opettaja pyytää Radimirilta vastauksen seuraavaan kohtaan kysymällä *Radimir millaista pyörää* (r. 4–5). Radimir tuottaa vastauksen, joka on kieliopillisesti oikein (r. 6–8), mutta opettaja ei kuitenkaan hyväksy vastausta, sillä se ei ole tehtävänannon mukainen. Opettajan käyttämä kysymyssana *millaista* kertoo sen, että vastauksessa pitäisi olla adjektiivi, mutta Radimirin tuottama vastaus *vähän* ei ole adjektiivi, eikä se tämän vuoksi kelpaa oikeaksi vastaukseksi. Niinpä opettaja tuottaa vuoron, jolla hän ilmaisee, että Radimirin vastaus on sinänsä oikea, mutta tässä tehtävässä pitäisi keksiä adjektiivi (r. 12–14). Opettaja tuottaa myöhemmin *öö mut* -alkuisen vuoron (r. 16) ja palaa sillä aiempaan

vuoroonsa, jossa hän käytti apukysymystä millainen (r. 4). *Öö mut* -alkuinen vuoro voidaan tässä esimerkissä tulkita paitsi paluuna aikaisempaan vuoroon myös epäroivänä aloituksena, joka vihjaa siitä, että opettaja joutuu prosessoimaan, kuinka muotoilisi tarpeeksi hyvän vihjeen, jotta Radimir osaisi itse tuottaa oikean vastauksen. *Öö* luokitellaan empi-misäänteeksi, joten on hyvin mahdollista, että opettaja ottaa *öö*-alkuisella lausumalla itselleen lisääaikaa (VISK § 1004).

Edellä olen esitellyt tapauksia, joissa *mutta*-sanaa edeltää dialogipartikkeli, kieltosana tai epärointiä ilmaiseva äänne. Tyypillisin partikkeli ennen *mutta*-sanaa on *joo* tai *niin* sekä oppilailla että opettajilla. Luokkahuonekontekstissa opettajan käyttämät *joo mut* ja *niin mut* sijoittuvat tämän aineiston perusteella usein sellaisiin tilanteisiin, joissa oppilas on tuottanut osittain oikean vastauksen. Tällaisten ilmaisujen jälkeen saattaa esiintyä lisäksi huomionkohdistin *hei*. Tällöin vuoron tarkoituksena on tyypillisesti foku-soida oppilaan huomio olennaiseen asiaan ja pois epäolennaisesta. Tällaisissa *niin mut hei*- tai *joo mut hei*- tapauksissa opettaja saattaa muuten ohittaa oppilaan edeltävän vuoron. Aineiston ainoa *ei mut* -tapaus esiintyy korjauksen yhteydessä.

5.3 Rinnastavat *mutta*-konjunktiot

Rinnastavia *mutta*-sanoja esiintyy aineistossa 27 kertaa, eli niitä on noin kolmasosa kai-kista opettajien käyttämistä *mutta*-sanoista. Tämä ei ole yllättävää, sillä opettajat ovat natiiveja suomen kielen puhujia ja tuottavat usein pitkiä vuoroja, jotka koostuvat useista lausumista. Koska he ovat luokassa opettajan roolissa, on luonnollista, että he puhuvat luokassa eniten ja määräävät, kuka luokassa saa ottaa puheenvuoron. Esittelen tässä lu-vussa muutamia tapauksia rinnastavassa asemassa esiintyvistä *mutta*-sanoista.

Ensimmäinen esimerkki on koko aineiston ensimmäiseltä tunnilta. Luo-kassa on ensimmäistä kertaa kamerat, ja osalla oppilaista on paidoissaan mikrofonit, mikä jonkin verran voi vaikuttaa tunnin kulkuun. Esimerkin 12 tilanne on tunnin alusta, jolloin opettaja kertoo, että oppitunnilla opiskellaan karttaa (r. 1).

Esimerkki 12: syyskuu

01 Opettaja	tänään opis- aletaan opiskelemaan karttaa.
02 Opettaja	opiskellaan karttaa (0.5) tänään?
03 Maksim	joo,
04 Opettaja	ja sitte ensin opiskellaan Suomen karttaa ja

05 Suomea?(.) ja sitten voidaan opiskella muita
06 maita **mut** ensin Suomea?

Kuten olen todennut aiempien esimerkkien yhteydessä, vuoronalkuiset *mutta*-sanat monesti liittyvät jollain tavalla edellisen puhuja vuoroon ja edeltävään toimintaan. Rinnastavat *mutta*-konjunktioit puolestaan eivät ole riippuvaisia toisen osapuolen puheenvuorosta. Yllä olevassa esimerkissä opettaja esittelee tunnin aiheen (r. 1–2), johon Maksim kommentoi *joo* (r. 3). Tämän jälkeen opettaja tarkentaa vuoroaan ja kertoo, että ensin käydään läpi Suomen karttaa, minkä jälkeen muita maita (r. 4–6). Opettaja tuottaa tässä vuorossa rinnastavan *mut*-sanana, jolla hän rajaa pois muut maat ja korostaa, että ensiksi opetettavana aiheena on Suomi. Edellä mainitussa esimerkissä on adversatiivinen suhde, jossa sanalla *mut* rinnastetaan toisiinsa kaksi eri asiaa (*muista maita* ja *Suomea*) ja kerrotaan, että niitä tarkastellaan eri aikoina (*ensin* ja *sitten*).

Seuraava esimerkki on maaliskuun tunnilta, jolla tarkastetaan jo edeltä tuttua aukkotehtävää, johon pitää keksiä oikea sana oikeassa taivutusmuodossa. Sama esimerkki on aiemmin esitetty mm. tässä luvussa esimerkissä 11. Opettaja tuottaa *mut*-sanana vuorossa *no ei se mitään mut sä oot tienny kaikki muut* (r. 9), jolla opettajan voi tulkita asettuvan eri kannalle Radimirin ja Rolanin vuoroihin nähden.

Esimerkki 13: maaliskuu

01 Opettaja mut mä en voi ymmärtää et te ymmärrätte nyt
02 kaikki nää sanat. (.) [onko tää
helppo] teksti
03 oli,
04 Rolan [(--)]
05 Radimir ei oo,
06 Opettaja Radimir säki ymmärsit [tämän kaikki mikä,]
07 Rolan [minä ei tiedä,]
08 Radimir mi- mine en tiedä mimmenen kaksi,
09 Opettaja no ei se mitään **mut** sä oot tienny kaikki muut.
10 (0.6) kesällä [käytän mieluummin,]
11 Rolan [mutta:: (.) mutta] sä voit keksiä,
12 Opettaja nii voit keksii joo. (1.4) Radimir millaista
13 pyörää,
14 Radimir aarh kesälä käytän (1.6) mm (1.2) meull- (.)
15 mieluummin [vähän pyörää] jota saa .hh saa hyvää
16 ilmaa,
17 Rolan [mene (y),]
18 Rolan {vähä pyörää hähä (--),}
19 Rolan vähän,
20 Opettaja nii vähän, (1.1) **mut** ku se pitäis olla
21 adjektiivi tää on ihan totta **mutta** keksi joku
22 tota,
23 Paulo Angelo MENE,
24 Opettaja öö:: mut millainen se pyörä on [Radimir.]
25 Ebba [iso.]
26 Rolan aa ää (pl) [valkoinen (.) va-]valkoinen.

27 Opettaja	[nyt iso ei enää mitä,]
28 Opettaja	joo kesällä käytän mieluummin valkoista. (1.4)
29	Radimir se lause sopis tai se sun sana sopii
30	tohon ihan oikein mut nyt kun on adjektiiveja
31	pitäis olla öö valkoista pyörääni jotta saan,
32 Radimir	hyvä ilma,
33 Opettaja	hyVÄÄ ilmaa hyvä.

Ensimmäinen rinnastava *mut*-sana muistuttaa poikkeussuhteessa olevaa *mutta*-sanaa. On hieman epäselvää, tarkoittaako Radimir, ettei hän tiennyt numeroa kaksi vai ettei hän tiennyt kahta viimeistä kohtaa (*viimenen kaksi*), mutta joka tapauksessa Radimir on osannut kaikki muut kohdat. Vuorossa esiintyy myös poikkeussuhteessa esiintyvälle *mutta*-konjunktiolle tyypillinen kvanttoripronimini *kaikki* (VISK § 1105). Opettajan vuoron alussa esiintyy lausumapartikkeli *no*, jolla opettaja vahvistaa, ettei haittaa, vaikka ei olisi osannut tehtävää kokonaan. *No* on monikäyttöinen keskustelupartikkeli, joka esiintyy mm. vakuuttelussa ja myöntymisessä toisen mielipiteeseen (Raevaara 1989: 147). Toisaalta vuoro muistuttaa myös korrektiivista suhdetta: kieltolauseen jälkeen esiintyvä *mutta*-sana voi esittää jonkinlaisen kompensoinnin (VISK §1108). Tässä tapauksessa opettajan vuoro voidaan tulkita siten, että sillä yritetään esittää kompensointi Radimirin esittämään luonnehdintaan siitä, ettei hän ole osannut tehdä tehtävää.

Samassa esimerkissä esiintyy myös kolme muuta rinnastavaa *muttaa*. Seuraava *mut* esiintyy *kun*-konjunktion puhekielisen version *ku* kanssa (r. 20). Ison suomen kieliopin mukaan *ku* on selittävä lausumapartikkeli (VISK § 806). Opettaja esittää tällä epäsuoran korjauksen (r. 20–22). Samassa vuorossa opettaja tuottaa lausuman *tää on ihan totta mutta keksi joku tota*.. On tulkittavaa, että vuoro jää kesken, sillä Paulo Angelo huutaa väliin *mene*, minkä jälkeen opettaja tuottaa epäröivän äänten kanssa esiintyvän *öö mut* –tapauksen, jota käsittelin aiemmin esimerkissä tässä luvussa (ks. esimerkkiä 12). Vuoroa on kuitenkin lausuttu sen verran, että siitä voidaan tulkita sen rinnastava merkitys. Myös viimeinen *mutta*-sana (r. 30) on hyvin samankaltainen kuin edellä esiintyvät *mutta*-sanat. Rolan ehdottaa tehtävään sanaa *valkoinen* (r. 26), minkä opettaja hyväksyy oikeaksi vastaukseksi (r. 28). Vastausvuoron hyväksymisen jälkeen opettaja palaa Radimirin vuoroon ja kertoo, että Radimirin vastaus on oikein, minkä jälkeen hän tuottaa *mut* -konjunktion. Vuorossa esiintyvien *mut nyt kun* -sanojen avulla opettaja perustelee Radimirille, miksei Radimirin ehdottama sana sovi tehtävään. Tulkitsen nämä *mutta*-sanat adversatiivis-konsessiivisiksi, sillä tässä esimerkissä esiintyvien *mutta*-sanojen jälkeen tulee aina jokin uusi näkökulma. Uuden näkökulman esille tuomista tukee

esimerkiksi *mutta*-sanojen jälkeen esiintyvät *ku*-sanat, joilla opettaja tuo esiin lisäselvennyksen. Opettaja tarjoaa myös vuoroillaan toistamiseen uutta infoa, jotta Radimir pystyisi keksimään itse sopivan vastauksen tehtävään.

Edellä olen käsitellyt rinnastavassa asemassa esiintyviä *mutta*-sanoja. Opettajan vuoroissa esiintyviä *mutta*-sanoja ei ole aivan yksiselitteistä luokitella. Usein vuoron keskellä esiintyvällä *mutta*-sanalla saattaakin olla enemmän vuoronalkuisten *mutta*-sanojen kaltaisia funktioita. Useimmat opettajan tuottamista rinnastavista *mutta*-sanoista näyttäisivät esiintyvän tilanteissa, jolloin opettaja esittää samassa vuorossa edellä esiin tuomaansa jotain lisätietoa.

5.4 Päätelmät

Tässä aineistossa valmistavan luokan opettajat puhuvat äidinkielenään suomea, toisin kuin luokan oppilaat. Koska opettajat ovat natiiveja suomen kielen puhujia ja koska heidän roolinsa luokahuoneessa on erilainen kuin oppilaiden, myös heidän puheenvuoronsa ovat usein huomattavasti pidempiä kuin oppilaiden puheenvuorot. Näistä syistä on ymmärrettävää, että heidän puheessaan esiintyy huomattavasti enemmän *mutta*-sanoja kuin oppilaiden vuoroissa.

Kuten oppilaat, myös opettajat käyttävät selvästi eniten vuoronalkuisia *mutta*-sanoja. Merkittävänä erona oppilaiden ja opettajien välillä oli se, että opettajat käyttivät rinnastavassa asemassa esiintyviä *mutta*-sanoja huomattavasti useammin kuin oppilaat. Tämä voi selittyä opettajien kielitaidolla ja vuorojen pituudella. Opettajilla esiintyi myös useita erilaisia variaatioita tapauksista, joissa *mutta*-sanalla edellä esiintyi jokin partikkeli. *Joo mutta* -tapausten lisäksi opettajat käyttivät myös *niin mutta*-, *ei mutta*- ja *öö mutta* -ilmauksia.

Yksi *mutta*-alkuisten vuorojen funktioista on opettajilla suoran korjauksen esittäminen. Tyypillistä myös on, että opettaja toistaa oman aiemman vuoronsa toisin sanoin tai kohdistaa esimerkiksi *mut hei* -ilmauksella oppilaan huomion olennaiseen tehtävään. Myös *nii mut hei* -kiteytymällä on samankaltainen funktio. *Mutta*-alkuinen vuoro on myös yksi opettajan keinoista tuoda keskustelussa esiin uusi näkökulma tai tarkentaa edellisen vuoron ohjeistusta.

Mielestäni yksi mielenkiintoisemmista havainnoista opettajan tuottamien *mutta*-sanojen kannalta oli *ei mutta* -ilmauksen käyttö. *Ei mutta* osoittaa opetuskeskustelussa oppilaalle, että jokin hänen vastauksessaan on väärin ja se täytyy korjata. Arkikeskustelussa puolestaan *ei mutta* on tyypillinen tapa ohjata keskustelu toiselle toimintalinjalle (ks. Sorjonen 1989).

6 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, miten alakoulun valmistavalla luokalla käytetään sanaa *mutta*. Tarkastelun kohteena ovat olleet kaikki *mutta*-esiintymät erottelematta sitä, onko kyseessä sen konjunktioimainen käyttö (ks. VISK § 817) vai puhutulle kielelle ominainen partikkelimainen käyttö (ks. VISK § 801). Tutkimuksessani hyödynsin keskusteluanalyysin menetelmää sekä aiempia tutkimuksia kielenoppimisesta, luokahuonevuorovaikutuksesta ja *mutta*-sanan käytöstä. Tutkin pääasiassa, kuinka paljon *mutta*-sanoja esiintyy lukuvuoden aikana ja miten *mutta*-sanoja käytetään kakkoskielissä luokahuonevuorovaikutuksessa. Halusin tarkastella, kuinka moni oppilas käyttää *mutta*-sanoja suomeksi ja käytetäänkö *mutta*-sanoja enemmän lukuvuoden loppu- kuin alkupuolella. Tein myös lyhyen katsauksen *mutta*-sanan muunkielisten vastineiden käytöstä ja niiden käytöstä suhteessa suomenkielisten *mutta*-sanojen käyttöön. Tutkielmasani selvitin, millaisia *mutta*-sanoja sekä oppilaat että opettajat käyttävät: ovatko *mutta*-sanat vuoronalkuisia, vuoronloppuisia vai esiintyivätkö ne rinnastavassa asemassa vuoron keskellä. Pyrin analysoimaan, millaisissa tilanteissa *mutta*-sanoja esiintyy ja millaisia merkityksiä niillä on kussakin tilanteessa ja esiintymisasemassa. Long Second -aineisto, joka erottuu monista muista oppijansuomen korpuksista mm. pitkittäisyyden ja tiheyden ansiosta, soveltuikin erinomaisesti tutkimuskysymysteni tarkasteluun.

Tutkimuksessani keskityin ennen kaikkea oppilaiden *mutta*-sanojen analysointiin, mutta tarkastelin myös opettajien tuottamia *mutta*-sanoja nähdäkseni, millaisia malleja oppilaat ovat saaneet *mutta*-sanojen käyttöön opettajilta. Oppilaat käyttivät ennakko-oletusteni mukaisesti *mutta*-sanoja kokonaisuudessaan enemmän kevät- kuin syyslukukaudella. Kaiken kaikkiaan 22 litteroidusta oppitunnista kymmenellä oppitunnilla esiintyy vähintään yksi *mutta*-sana. Näistä kymmenestä oppitunnista kolme sijoittuu

syyslukukaudelle ja seitsemän kevätlukukaudelle. Yhteensä *mutta*-sanoja esiintyy tässä kymmenen oppitunnin laajuisessa aineistossa 37 kertaa, joista vain neljä eli noin kymmenesosa esiintyy syys–joulukuussa.

Mutta-sanojen käytön analysointi paljasti, että selvästi suurin osa *mutta*-sanoista esiintyy niin oppilailla kuin opettajilla vuoron alussa. Yhteensä koko Long Second -aineistossa *mutta*-sanoja esiintyy oppilaiden puheessa 37 kertaa, joista 19 eli noin 51 prosenttia on vuoronalkuisia *mutta*-sanoja⁸. Myös opettajan tuottamista *mutta*-sanoista⁹ noin puolet esiintyy vuoron alussa. *Mutta*-sanon englannin- ja venäjänkielisten vastineiden tavallisin esiintymäympäristö on vuoronalkuinen asema. Kun otetaan huomioon, että kyseessä on sana, jonka luokittelu kahta lausetta yhdistäväksi konjunktiksi opetetaan jo alakoulussa, on yllättävää, kuinka usein todellisuudessa *mutta* esiintyykin vuoronalkuisena sen sijaan, että se yhdistäisi vuoron keskellä toisiinsa kaksi sanaa, lauseketta tai lausetta.

Mutta-sanojen käyttöä on tutkittu suomessa aiemminkin vuorovaikutuksen näkökulmasta (ks. esim. Sorjonen 1989; Niemi 2015). Tutkimukseni osoittaa, että luokahuonekontekstissa *mutta*-sanojen käytöllä on samanlaisia funktioita kuin arkikeskustelussa. Vuoronalkuisilla *mutta*-sanoilla vastustetaan edellistä puheenvuoroa tai tuodaan keskusteluun uusi näkökulma. Sillä voidaan myös palata aiempaan keskusteluun. (Ks. Sorjonen 1989, VISK § 1034.) Omassa aineistossani *mutta*-sanoilla on samanlaisia tehtäviä. Oppilaiden käyttämät *mutta*-sanat esiintyvät usein tilanteissa, joissa he vastustavat tai kyseenalaistavat opettajan edellisissä vuoroissa esiintynyttä pyyntöä tai kehotusta. *Mutta*-alkuisella vuorolla myös pyydetään opettajan huomiota ja tuodaan keskustelussa esille uusia näkökulmia. Nämä näkökulmat saattavat olla sellaisia, joiden avulla esitetään esimerkiksi uusi vaihtoehto kotitehtävien tarkastamisen yhteydessä, tai sellaisia, joiden avulla esitetään jokin oma, edelliseen vuoroon nähden vastakkainen mielipide.

Myös opettajien tuottamille *mutta*-alkuisille vuoroille on tyypillistä, että niiden avulla vastustetaan edellistä puheenvuoroa, tuodaan esille uusi näkökulma tai palataan aiempaan keskusteluun. Opettajien *mutta*-sanat liittyvät usein vuoroihin, joilla

⁸ En ole laskenut tähän lukumäärään vuoronalkuisia *mutta*-sanoja, joiden edellä esiintyy jokin partikkeli, sillä tarkastelen niitä omana ryhmänään.

⁹ Myöskään tähän lukumäärään en ole laskenut vuoronalkuisia *mutta*-sanoja, joiden edellä esiintyy jokin partikkeli.

esitettiin korjaus oppilaan edellä esittämään vastaukseen tai palataan myöhemmin oppilaan aiempaan vastaukseen. Tyypillistä opettajien esittämille vuoronalkuisille *mutta*-sanoille on myös se, että niiden avulla esitetään vastakkainen näkökulma opettajan omaan vuoroon nähden. Opettaja esimerkiksi saattaa selittää jonkin ilmiön ja aloittaa *mutta*-sanalla uuden vuoron, jossa hän kertoo saman asian toisin sanoin eri näkökulmasta. Opettajat esittävät usein *mutta*-alkuisilla vuoroilla tarkennuksia meneillä olevaan keskusteluun tai omiin ohjeistuksiin tunnilla.

Aineistossani esiintyy myös sellaisia vuoronalkuisia *mutta*-sanoja, joiden edellä esiintyy dialogipartikkeli *joo* tai *niin* tai kieltosana *ei*. Tällaisissa tapauksissa puhuja ensin hyväksyy, kieltää tai kuittaa kuunnelleensa toisen puhujan edeltävän vuoron, minkä jälkeen hän tuo ilmi oman, usein erilaisen, näkökulman *mutta*-sanalla (ks. esim. Sorjonen 1989; Niemi 2015). Oppilailla esiintyy *joo mutta* ja *ää mutta* -alkuisia vuoroja. Aineisto ei mahdollistanut *ää mutta* -tapauksien yksityiskohtaista analyysia, mutta nämä näyttäisivät esiintyvän silloin, kun oppilaat tuovat esiin oman pettymyksensä *ää*-äänteellä ja sen jälkeen oman mielipiteensä. *Joo mutta* -alkuisille vuoroille on tyypillistä, että niillä hyväksytään ensin edellisen puhujan vuoro, minkä jälkeen tuodaan uusi näkökulma esille. Tällaisia tapauksia esiintyy esimerkiksi huhtikuun oppitunnilla, jolla pelataan sananselityspeliä: ensin oppilas hyväksyy toisen oppilaan arvauksen *joo*-dialogipartikkelilla, minkä jälkeen hän lisää *mutta*-sanalla tarkennukseen omaan sanaselitykseensä.

Myös opettajien tuottamilla dialogipartikkeli/kieltosana + *mutta* -tapauksilla on samanlaisia funktioita. Usein ne esiintyvät tilanteissa, joissa oppilas tuottaa osittain oikean vastauksen. Tällöin opettaja osoittaa kuunnelleensa oppilasta tuottamalla ensin partikkelin *joo*, *niin* tai *ei*, minkä jälkeen hän esittää tarkennuksen tai uuden näkökulman. Tällainen tarkennus saattaa olla esimerkiksi paluu omaan aiempaan käskyyn tai ohjeistukseen. Erikoista tällaisissa vuoroissa on, että usein tällaisen kiteytymän jälkeen saattoi esiintyä huomionkohdistin *hei*, minkä avulla opettaja pyrkii kiinnittämään oppilaan huomion olennaiseen asiaan pois oppitunnille kuulumattomasta, epäolennaisesta asiasta. Yksi mielenkiintoisimmista havainnoista on *ei mutta* -tapauksen funktio luokkahuonekontekstissa. Arkikeskustelulla *ei mutta* -kiteytymällä halutaan viedä keskustelu uudelle toimintalinjalle (ks. Sorjonen 1989). Tavallisesti *ei mutta* vastaakin englannin kielen *oh*-partikkelia (ks. Heritage 1984). Tutkimassani aineistossa *ei mutta* -tapauksen avulla esi-

tetään korjausaloite, jonka avulla sen sijaan opettaja pyrkii ohjaamaan oppilasta tuottamaan oikean vastauksen. Vuorolla ei siis pyritä viemään keskustelua esimerkiksi toiseen aiheeseen.

Kuten olen aiemmin todennut, rinnastavassa asemassa esiintyvät *mutta*-sanat ovat aineistossani huomattavasti harvinaisempia kuin vuoronalkuiset *mutta*-sanat. Oppilaat eivät käytä rinnastavia *mutta*-sanoja ollenkaan lukuvuoden syyskaudella, vaan näitä esiintyy oppilaiden puheessa vasta kevätlukukaudella. Kevätlukukaudella tällaisia tapauksia esiintyy huomattavan paljon huhtikuun oppitunnilla, jolla pelataan sananselityspeliä. Mielenkiintoista onkin, miten oppilaat osaavat hyödyntää sanan *mutta* ominaisuuksia. *Mutta*-sanalla pyritään joko tuomaan selitettävästä sanasta esille kaksi erilaista ominaisuutta tai sitten esittämään selitettävästä sanasta ensin yksi ominaisuus, jota rajoitetaan sanan *mutta* avulla.

Koska opettajat ovat äidinkieleltään suomenkielisiä ja ovat luokkahuoneessa erilaisessa roolissa kuin oppilaat, heidän puheenvuoronsa ovat usein huomattavasti pidempiä kuin oppilaiden tuottamat vuorot. Opettajien tuottamat vuoron keskellä esiintyvät *mutta*-konjunktiot loivat useimmiten sanojen, lausekkeiden tai lauseiden välille adversatiivis-konsessiivisen suhteen. On kuitenkin huomautettava, että keskustelussa esiintyvien *mutta*-sanojen välillä esiintyviä suhteita on paikoin haasteellista luokitella yksiselitteisesti. Joskus *mutta* saattaa luoda sekä poikkeussuhteen että adversatiivisen suhteen.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että sanalla *mutta* on monenlaisia funktioita luokkahuoneessa. Koska Long Second -aineistoa on suhteellisen pitkältä aikaväliltä ja kerätty tiheästi, se mahdollistaa melko luotettavien päätelmien tekemisen. *Mutta* näyttäisi olevan keskustelussa merkityksellinen sana juuri sen aiheuttaman kontrastiivisuuden ansiosta. Aiempien tutkimusten ja oman tutkimusteni perusteella *mutta*-sanalla käyttämiselle ominaista kakkoskielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa näyttäisi olevan se, että se on oppilaiden keino asettaa oma näkemys opettajan näkemystä vastaan ja toisinpäin. Opettaja puolestaan voi *mutta*-sanalla luoda parafrasoin opetettavasta asiasta, tarkentaa omaa ohjeistustaan tai palauttaa oppilaan huomion takaisin meneillään olevaan opeteltavaan asiaan.

Erilaiset oppitunnit vaikuttavat luonnollisesti siihen, miten paljon ja milaista vuorovaikutusta luokassa esiintyy. Tunneilla, joilla istutaan ryhmänä pyöreän pöydän ääressä, oppilaat ottavat enemmän oma-aloitteisia vuoroja kuin oppitunneilla, joilla oppilaat istuvat omien pulpettiensa ääressä ja jolloin opetus on opettajajohtoisempaa (ks. Gustafsson 2012). Oppilaat myös käyttävät suomea muillakin oppitunneilla sekä mahdollisesti myös välitunneilla ja vapaa-ajalla. Koska aineistoni ei kata näitä tilanteita, nämä epäilemättä kielenoppimisen kannalta olennaiset kontekstit jäävät tutkimukseni ulkopuolelle. Rinnastavia *mutta*-sanoja, joita siis esiintyy aineistossani selkeästi vähemmän kuin vuoronalkuisia *mutta*-sanoja, käytetään enimmäkseen huhtikuun oppitunnilla, jolloin pelattiin sananselityspeliä. Onkin huomattavaa, että vaikka tämän aineiston perusteella niiden käyttäminen sijoittui enimmäkseen sananselityspelin yhteyteen, on niitä saatettu käyttää myös tunneilla, joita ei ole tallennettu. Toisaalta voidaan ajatella, että juuri tällainen peli tarjoaa monipuolisia käyttömahdollisuuksia. Se, että sananselityspeliä on ylipäänsä ollut mahdollista pelata, kertoo siitä, että oppilaiden kielitaito on kehittynyt.

Tutkimukseni osoittaa, että *mutta*-sanojen partikkelimainen käyttö opitaan ennen konjunktiomaista käyttöä. Tämä pätee yleiseen teoriaan kielenoppimisesta: mitä kompleksisempi rakenne, sitä myöhemmin se opitaan. Partikkelimainen *mutta* usein kontrastoi oman vuoron edellisen puhujan vuoron nähden, eikä tämä *mutta*-alkuinen lause välttämättä sisällä muita sanoja. *Mutta*-konjunktio puolestaan luo aina kahden sanan, lausekkeen tai lauseen välille rinnastavan suhteen. Lukuvuoden alkupuolella *mutta*-sanojen muunkielisten vastineiden käyttäminen on oppilaille luonnollisempaa kuin suomenkielisten *mutta*-sanojen tuottaminen, mikä saattaa viitata siihen, ettei suomen kieltä hallita vielä tarpeeksi hyvin. *Mutta*-sanojen käytön määrä kasvaa samalla, kun englanninkielisten *but*-sanojen määrä vähenee, mikä osoittaa omalta osaltaan kielenoppimista ja sitä, että kevätlukukaudella oppilaiden on mahdollista tuottaa itsenäisesti kompleksisia rakenteita *mutta*-konjunktoiden avulla.

Mikäli haluaisi luotettavampia tuloksia *mutta*-sanojen muunkielisten vastineiden esiintymisestä ja suhteuttaa näiden käyttöä suomenkielisiin vastineisiin, tulisi näiden käyttöä tarkastella tarkemmin. Tutkimuksessani tarkastelin englannin ja venäjän vastineita suomen *mutta*-sanalle litteraattien ja niistä tehtyjen käännösten perusteella. Näihin tapauksiin parempi perehtyminen vaatisi oman tutkimuksensa, jossa syvennyttäisiin paremmin tallennettuun aineistoon ja kyseisten esiintymien vuorovaikutuskontekstiin. Kiin-

nostavaa olisikin tarkastella paremmin vieraskielisten *mutta*-sanojen käyttämisen suhdetta suomenkielisten *mutta*-sanojen käyttöön. Aineisto mahdollistaa myös muiden vastaavanlaisten sanojen, kuten *että*- ja *kun*-sanojen, käytön tarkastelun. Koska aineistoa on runsaasti ja tiheältä aikaväliltä, se mahdollistaa melko luotettavien päätelmien tekemisen. Yksi mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi myös *mutta*-sanon tarkastelu äidinkielenään suomea puhuvilla oppilailla. Tämä mahdollistaisi vertailun sen välillä, onko luokkahuonekontekstissa äidinkielenä suomea puhuvien *mutta*-sanojen käytössä erilaisia funktioita kuin suomea toisena kielenä puhuvien *mutta*-sanojen käytössä.

LÄHTEET

- AHO, PÄIVI 2004: *Joo mutta ei. Ja ja mutta lapsen kielessä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- CEKAITE, ASTA 2007: A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91 (1) s. 45–62.
- DIESEL, HOLGER 2004: *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge Studies in Linguistics 105. Cambridge: Cambridge University Press.
- DREW, PAUL – HERITAGE, JOHN 1992: *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge university Press.
- DREW, PAUL – SORJONEN, MARJA-LEENA 1996: Institutional dialogue. – Teun A van Dijk (toim.) *Discourse: a multidisciplinary introduction*. London: Sage
- ELLIS, ROD 2002: *The study of second language acquisition*. (9. painos.) Oxford: Oxford University Press
- ELLIS, ROD – BARKHUIZEN, GARY 2005: *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 2007: Second/ foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a concepts in a SLA. – *The Modern Language Journal* 91 (5) s. 800–819.
- GOODWIN, CHARLES – HERITAGE, JOHN 1990: Conversation analysis. – *Annual Review of Anthropology* 19 s. 283–307.
- GUSTAFSSON, MIINA 2014: *"Opettaja, saaks sanoa?": Pitkittäistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetuksen valmistavassa opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitos.
- GUSTAFSSON, MIINA 2012: *Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kahdessa eri istumajärjestyksessä S2-oppitunneilla*. Seminaarityö. Aineenopettajan koulutus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- HAAKANA, MARKKU 2011: Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. *Virittäjä* 115 s. 36–67.
- HAAKANA, MARKKU – KURHILA, SALLA – LILJA, NIINA – SAVIJÄRVI, MARJO 2016: Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä* 120 s. 255–292.
- HAKULINEN, AULI 1997: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 32–55. (2. painos.) Tampere: Vastapaino.
- HAKULINEN, AULI 2016: Lauserakenteet – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. s. 122–142. Tampere: Vastapaino.
- HALL, JOAN KELLY 2004: Language learning as an interactional achievement. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 607–612.
- HENRIKSSON, ANSELM 2014: *Oppilaiden reagoitavat epätäydellisiin vastauksiin suomi toisena kielenä -oppitunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Luokanopettajan koulutus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- HERITAGE, JOHN 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- JOUTSENO, JUTTA 2007: Tehtäväjaksojen ongelmien käsittely. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskustelunalyysi* s. 181–209. Helsinki: Gaudeamus.
- Kielitoimiston sanakirja*. 2014. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433, ISSN 2323-3370. Verkkojulkaisu HTML. Viitattu 31.10.2017.
- KOIVISTO, AINO 2011: *Sanomattakin selvää? Ja, mutta ja että puheenvuoron lopussa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- KORHONEN-KUSCH, RIITTA 1988: *"Monta muttaa": Mutta-luokan konnektiivien syntaktis-semanttis-pragmaattista analyysia*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KORPELA, EVELIINA 2007: *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskusteluanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- KURHILA, SALLA 2000: Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kielioppia keskustelussa? – *Virittäjä* 104 s. 170–187
- KURHILA, SALLA – LINDHOLM, CAMILLA 2016: Ymmärtämisen haasteet. Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 259–275. Tampere: Vastapaino.
- KUUSISTO, LAURA 2016: *Omistusrakenteet s2-oppijoiden kielessä alakoulun valmistavalla luokalla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- LAALO, KLAUS 2011: *Lapsen varhaiskielioppi ja miniparadigmat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAHDES, ERKKI 1997: *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- LEIWO, MATTI 1980: *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- LIEKO, ANNELI 1992: *The development of complex sentences: A case study of Finnish*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LIEKO, ANNELI 1993: Lapsen kielen tutkimusmetodeista. *Virittäjä* 97 s. 537–545.
- LILJA, NIINA 2001: *Äidinkielen puhujan tekemät itsekorjaukset ja toisen korjaukset kakkoskielisessä keskustelussa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylän yliopisto.
- LONG SECOND: <http://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/tutkimushankkeet/long-second/> Viitattu 12.3.2017.
- MAKKONEN-CRAIG, HENNA 2005: *Toimittajan läsnäolo sanomalehtitekstissä: Näkökulmia suomen kielen dialogisiin passiivilauseisiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- MATTILA, ANNI 2014: *Konjunktiot virolaisen S2-oppijan puheessa valmistavan opetuksen lopussa*. Kandidaatintutkielma. Luokanopettajan koulutus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- MCHOUL, ALEXANDER W. 1978: The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7 (2) s. 183–213.
- MERKE, SAIJA: *Opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit suomi vieraana kielenä - oppitunnin voimavarana*. Helsingin yliopiston Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- NIEMI, JARKKO 2014: Two ‘yeah but’ formats in Finnish: The prior action engaging *nii* mut and the disengaging *joo* mut utterances. *Journal of Pragmatics* 60 (2014) s. 54–74
- NIEMI, JARKKO 2015: *Myönnyttelyn käytänteitä – Erimielisyys ja yhteisymmärryksen rakentaminen vuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- ODLIN, TERENCE 2012: Nothing will come of nothing – Bernd Kortmann and Benedikt Szmrecsanyi (toim.), *Linguistic complexity. Second language acquisition, indigenization, contact* s. 62–89. Berlin: Walter de Gruyter.
- OPETUSHALLITUS 2015: *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2015. http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussopetussuunn_perusteet_2015.pdf Viitattu 5.12.2016
- PAJUNEN, ANNELI JA ULLA PALOMÄKI 1984: *Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta: Frequency Analysis of Spoken and Written Discourse in Finnish. 1*. Helsinki: Kotimaisien kielten tutkimuskeskus.
- PIAGET, JEAN 1988: *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Liber.
- PIETILÄ, PÄIVI – LINTUNEN, PEKKA 2014: Kielen oppiminen ja opettaminen – Päivi Pietilä ja Pekka Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan* s. 11–25. Helsinki: Gaudeamus.
- POMERANTZ, ANITA 1984: Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred/dispreferred turn shapes. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of social action* s. 57–101. Cambridge: Cambridge University Press.

- PÄIVÄRINTA, NINNA 2017: *Opettajan korjauskäytänteet ja muut keinot reagoida oppilaiden virheellisiin vastauksiin tai vastaamattomuuteen s2-oppitunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- RAEVAARA, LIISA 1989: No – vuoronalkuinen partikkeli. – Auli Hakulinen (toim.), *Kieli 4 - Suomalaisen keskustelun keinoja I* s. 147–161. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- RAEVAARA, LIISA 1997: Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* (2. painos) s. 75–92. Tampere: Vastapaino.
- RAEVAARA, LIISA – RUUSUVUORI, JOHANNA – HAAKANA, MARKKU 2001: *Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen*. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RAEVAARA, LIISA 2016: Toimintajaksojen rakenteet. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 143–161. Tampere: Vastapaino.
- ROUTARINNE, SARA 2003: *Tytöt äänessä: Parenteesit ja nouseva sävelkulku kertojien vuorovaikutuskeinoina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RUUSKANEN, LAURA 2005: *Toisto vastausten arvioinnissa S2-oppitunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- RUUSKANEN, LAURA 2008: Toisto S2-opettajan puheessa. – Johanna Tanner ja Marja Kokkonen (toim.), *Kakkoskieli 6 – Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL – JEFFERSON, GAIL 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50 (4) s. 696–735.
- SACKS, HARVEY 1984: Notes on methodology – J. Maxwell Atkinson ja John Heritage (toim.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* s. 21–27. Cambridge: Blackwell.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 1999: *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala studies in education 85. Uppsala: Uppsala University.

- SAUKKONEN, PAULI – HAIPUS, MARJATTA – NIEMIKORPI, ANTERO 1979: *Suomen kielen taajuussanasto*. Porvoo: WSOY.
- SAVIJÄRVI, MARJO 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- SAVOLAINEN, ANU 2001: *Suomenoppijoiden itsekorjaukset kertovassa puheessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – SACKS, HARVEY 1973: Opening closings. – *Semiotica* 8 (4) s. 289–327.
- SCHEGLOFF, EMANUEL – JEFFERSON, GAIL – SACKS, HARVEY 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53 (2) s. 361–382.
- SCHIFFRIN, DEBORAH 1987: *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEEDHOUSE, PAUL, 2004: *The interactional architecture of language classroom: a conversation analytic perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- SKINNER, BURRHUS FREDERIC 1957: *Verbal Behavior*. United States: Copley Publishing Group.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1989: Vuoronalkuiset konnektorit: *mutta*. – Auli Hakulinen (toim.), *Kieli 4 – Suomalaisen keskustelun keinoja I* s. 162–176. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* (2. painos) s. 111–137. Tampere: Vastapaino
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- TAINIO, LIISA 1997: Preferenssijäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* (2. painos) s. 93–110. Tampere: Vastapaino.

TAINIO, LIISA 2007: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.

Tilastokeskus.

- <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

- <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>

Luettu 15.10.2017

TURKIA, NIINA 2007: Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 210–240 Helsinki: Gaudeamus.

VISK = AULI HAKULINEN, MARIA VILKUNA, RIITTA KORHONEN, VESA KOIVISTO, TARJA RIITTA HEINONEN JA IRJA ALHO 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio, viitattu 2.11.2017. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.

VYGOTSKI, LEV SEMJONOVITS 1982: *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.

VÄÄNÄNEN, MILJA 2016: *Subjektin ilmaiseminen yksikön ensimmäisessä persoonassa: tutkimus suomen vanhoista murteista*. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.

YLI-PIIPARI, MARJO (TEKEILLÄ): *Venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen kehittymisen alkuvaihe valmistavan luokan vuorovaikutustilanteissa*. Helsingin yliopisto.

Liite 1: Long Second -hankkeen litterointimerkit

. laskeva intonaatio

, tasainen tai vähän laskeva intonaatio

? nouseva intonaatio

- kesken jäänyt sana (j-) tai katkos puheen virrassa

:: äänteen venytys

KAPITA kovaääninen puhe tai huuto

kapiTA painotus

(.) mikrotauko (alle 0,5 sekuntia)

(1.5) tauon pituus (sekunnin kymmenesosina)

.mt maiskausääänne

.hh sisäänhengitys

hh uloshengitys

.joo sana lausuttu sisään hengittäen

(--) epäselvä sana tai jakso

() puheenvuoro on epävarmasti kuultu

£joo£ sana tai jakso lausuttu hymyillen (merkataan, jos erityisen huomiota

herättävää)

j(h)oo sana lausuttu nauraen

(()) litteroijan kommentteja (ELANissa kommenttiraidalla, joka on alisteinen

puheraidalle)

LISÄKSI

[Päällekkäispuhunta alkaa

] Päällekkäispuhunta loppuu

°joo° ympäristöä vaimeampaa puhetta

{ MULTIMODAALINEN TOIMINTA